

30.

Vlad Bălan

Jocul ca instrument pedagogic în arta actorului

Schimbarea structurii jocului în arta actorului

Volumul III

Colectia **Paedagogia**

presa
universitară
clujeană

VLAD BĂLAN



JOCUL CA INSTRUMENT PEDAGOGIC ÎN ARTA ACTORULUI

Volumul III

Schimbarea structurii jocului în arta actorului

VLAD BĂLAN

**JOCUL CA INSTRUMENT PEDAGOGIC
ÎN ARTA ACTORULUI**

Volumul III

**Schimbarea structurii jocului
în arta actorului**

**PRESA UNIVERSITARĂ CLUJEANĂ
2021**

Colecția *Paedagogia* este coordonată de Mușata-Dacia Bocoș.

Referenți științifici:

Prof. univ. dr. Daniela Vitcu

Conf. univ. dr. Paul Chiribuță

ISBN general 978-606-37-1211-1

ISBN specific 978-606-37-1214-2

**© 2021 Autorul volumului. Toate drepturile rezervate.
Reproducerea integrală sau parțială a textului, prin orice mijloace, fără acordul autorului, este interzisă și se pedepsește conform legii.**

Universitatea Babeș-Bolyai

Presa Universitară Clujeană

Director: Codruța Săcelean

Str. Hasdeu nr. 51

400371 Cluj-Napoca, România

Tel./fax: (+40)-264-597.401

E-mail: editura@ubbcluj.ro

<http://www.editura.ubbcluj.ro/>

Cuprins

Introducere.....	9
------------------	---

1. Anul I, semestrul I, modulul I.

Pregătirea pentru situație	13
----------------------------------	----

<i>Rolul jocului în structura actuală</i>	14
---	----

Puncte nevralgice ale sistemului actual	19
---	----

<i>Propuneri de schimbare a structurii</i>	22
--	----

Modulul I – primele două săptămâni	22
--	----

<i>Jocul liber</i>	22
--------------------------	----

<i>Exercițiile de dezinhibare</i>	31
---	----

Modulul 2 – săptămânile 2-6	34
-----------------------------------	----

<i>Expunerea – etapele I și II</i>	34
--	----

<i>Expunerea variantă – căutarea obiectului,</i> <i>etapele I și II</i>	36
--	----

<i>Jocurile de complicitate</i>	39
---------------------------------------	----

<i>Exercițiile de deschidere emoțională</i>	49
---	----

<i>Observații – Restructurări</i>	55
---	----

2. Anul I, semestrul I. Asumarea situației	59
--	----

<i>Exercițiile de tranziție (primele 2 săptămâni)</i>	60
---	----

Improvizațiile mute	63
---------------------------	----

Improvizațiile cu proverbe/ Improvizațiile cu povești	65
--	----

Seria de acțiuni cu obiectul	66
------------------------------------	----

Scena în grammelot	69
--------------------------	----

<i>Jocurile situaționale (în următoarele 4 săptămâni și în momentele de blocaj).....</i>	70
Întrebările care compun „situația”	71
Jocuri de loc	74
Jocurile de timp	77
Jocuri pentru întrebările „Cum? De ce? Pentru ce?” ...	79
Jocuri teritoriale	82
Concluzii	83
<i>Principii de lucru</i>	84
3. Anul I, semestrul al II-lea. Situația în context	87
<i>Metoda actuală.....</i>	88
Obiectivele teoretice	88
Experiența practică	90
Puncte nevralgice ale metodei actuale	99
<i>Refacerea.....</i>	102
Căutarea obiectului – etapele 2, 3	110
Refacerea încălzirii.....	113
Refacerea diferențiată pe tiparele comportamentale ..	116
Refacerea unor fragmente de jocuri de impuls.....	119
Refacerea pragului.....	121
Dezvoltarea complicității active	130
<i>Relația.....</i>	133
Tipuri de concepte	136
Conceptele pasive	138
Serul adevărului.....	139
Conceptul ascuns	141
Dezbaterea pornind de la concepte.....	142
Conceptul în spațiu	144
Conceptul în spațiu, etapa a II-a – Trecerea la conceptul activ	146

Fotografia etapa a II-a, momente ale relației anterioare	146
<i>Principii de lucru</i>	149
4. Anul II, semestrul I. Personajul.....	153
<i>Obiectivele teoretice</i>	155
Experiența practică	159
<i>Blocajele realismului psihologic</i>	162
Principii operative ale personajelor realismului psihologic.....	164
<i>Principii extrase</i>	171
<i>Descoperirea piesei</i>	173
Orchestra istorică – orchestra, etapa a 2-a.....	175
Ce ar fi dacă ar fi? – Jocul corespondențelor.....	176
Povestea piesei – povestea în grup – etapa a 3-a.....	177
Fotografiile – Etapa a 3-a, Momentul anterior fotografiilor	179
Depistarea întrebărilor deschise ale piesei.....	180
Improvizările mute – etapa a 3-a	183
<i>Planurile de joc</i>	188
Jocurile de impuls – etapa a 4-a, temporitmul relației.....	191
AB – etapa a 2-a, „A spus ea. A spus el.”	194
Căutarea obiectului, etapa a 4-a.....	197
Jocuri de oglindire, etapa a III-a – nașterea planurilor relaționale.....	198
Acțiunea potențială, Nemișcarea.....	201
Experimentarea planurilor fantastice	203
<i>Supratema</i>	205
Metamorfozarea obiectului, etapa a 4-a; Dicteul ghidat, etapa a 2-a; Fotografia condusă, etapa a 2-a	212
Ce-ar fi fost dacă? – AB, etapa a 3-a	216

<i>Principii de lucru</i>	<i>219</i>
5. Anul II, semestrul al II-lea. Mecanismul comic.....	223
<i>Obiective teoretice. Experiențe practice.....</i>	<i>223</i>
Etapale dezvoltate.....	228
<i>„Teoria râsului” a lui Henri Bergson</i>	<i>232</i>
Accidentul potențial	237
Succesiunea de accidente	238
Confuzia acțiunilor în succesiune	239
Improvizațiile mute, etapa a 4-a	240
Căutarea obiectului – etapa a 5-a.....	243
Exerciții corporale.....	245
Conceptul total	246
Procesualitatea comică	249
Fotografia preluării. Timpii prelucrării.	
Opțiunile posibile. Acțiunea paradoxală.....	251
Accidentele încălzirii	254
<i>Tipurile de râs ale lui John Wright</i>	<i>256</i>
Evidențierea unei acțiuni – repetitivitatea	259
Căutarea obiectului – etapa a 6-a.....	261
Râsul ciudat – Ce ai vrea să faci?	262
Statutul lui Keith Johnstone	264
Jocuri de conștientizare a statutului.....	265
<i>Jocul scenei al lui Mick Napier</i>	<i>268</i>
Jocul acțiunii opuse	269
<i>Principii de lucru</i>	<i>271</i>
Concluzie.....	275
Bibliografie	279

Introducere

În primul volum al lucrării s-au studiat elementele care compun structura jocului. Pornind de la diversele clasificări s-a constatat că jocurile nu pot fi grupate în categorii și că toate clasificările eșuează într-un anumit punct. Pornind de la analiza clasificărilor realizate s-a identificat faptul că singurul fel în care se pot împărți jocurile este prin intermediul etapizării lui Piaget. Așa cum s-a afirmat și în primul volum, Piaget identifică trei etape ale jocului care sunt, de fapt, echivalente etapelor dezvoltării psiho-sociale a omului.

Etapetele lui Piaget sunt: jocuri de practică, jocuri simbolice, jocuri cu regulă. Orice joc se structurează pe una sau mai multe dintre aceste etape. Un joc poate integra mai multe etape (de exemplu în formulele ritualice pe care copiii le folosesc în jocurile cu regulă). De asemenea, s-a constatat că prezența unei structuri de joc de practică creează aura jocului.

În al doilea volum al cercetării s-a analizat funcția pe care jocul o îndeplinește în dezvoltarea umană și, mai apoi, funcția pe care jocul de actorie o îndeplinește în dezvoltarea studentului actor. S-a făcut o paralelă cu jocurile utilizate în play-therapy și s-au importat o serie de principii. S-a preluat principiul jocului liber, în care terapeutul nu direcționează în niciun fel pacientul, utilizând jocul pentru cunoașterea acestuia.

S-au trasat o serie de parametri după care ar trebui să se formuleze mai apoi jocul condus. S-au aprofundat tiparele relaționale identificate de Sue Jennings, conform cărora resursa principală a fiecărui student poate fi identificată printr-un tip de joc. Continuând studiul etapelor lui Piaget, Sue Jennings a demonstrat faptul că fiecare individ rămâne, de fapt, atașat de un anumit tip de joc. Din acest motiv, putem trasa următoarele categorii: corporal, simbolic, de rol. Principiul identificării etapei dominante utilizat în play-therapy în relația dintre psihoterapeut și pacient, a fost modificat și preluat într-o formă nouă în relațiile profesor-student. S-a marcat o diferențiere clară dintre rolul de terapeut și acela de profesor, rolul de pacient și acela de student.

În cea de-a doua parte a volumului II s-a subliniat faptul că prima funcție a jocului de actorie este, de fapt, aceea de recuperare a resursei principale creative. Se poate afirma că redobândirea componentei naturale este echivalentă cu reperarea jocului caracteristic al fiecăruia. De asemenea, în această parte s-au identificat și punctele nevralgice în care sistemul actual, în absența unei direcții clare, eșuează în a îndeplini această funcție.

Volumul al III-lea, „Structura jocului” reprezintă partea practică a acestei cercetări. În această parte, utilizând cercetările structurale ale lui Piaget, principiile pedagogice trasate în volumul anterior, direcțiile importate din ramura de play-therapy, studiile asupra tiparelor comportamentale ale lui Sue Jennings și structura anilor universitari conform metodologiei Universității Naționale de Artă Teatrală și Cinematografică

„I.L. Caragiale”, se va încerca formularea unei noi structuri a procesului pedagogic, prin care jocul să devină instrument activ pentru profesor în toate etapele dezvoltării studentului actor.

Jocurile din primul an de studiu vor fi reorganizate. Sensul acestora va fi analizat. Apoi, o parte dintre jocurile din anul I vor fi îmbogățite cu noi etape. Principiile după care acestea vor fi restructurate sunt conforme cu studiile lui Piaget asupra etapizării.

Cercetările lui Sue Jennings vor însoți procesul restructurării în fiecare etapă. Studiile sale asupra tipologiilor vor influența felul în care conceptele specifice artei actorului sunt introduse pentru fiecare tipologie de student în parte.

Ghidul principal va fi structura anilor universitari, conform metodologiei Universității Naționale de Artă Teatrală și Cinematografică. În fond, această cercetare nu urmărește să infirme validitatea metodei utilizate în prezent. Ea caută să vină în întâmpinarea nevoilor actuale ale profesorilor. Din acest motiv, singura formă fundamentală de restructurare constă în revalorificarea jocului. Motivul pentru care programa analitică a Universității Naționale de Artă Teatrală și Cinematografică este cadrul în care se desfășoară demersul practic al studiului este tocmai multitudinea de metode întâlnite în procesul de profesionalizare din cadrul școlii de teatru a universității și deschiderea pe care aceasta o are la schimbare. Cu toate acestea, principiile enunțate și structurile de joc propuse pot fi aplicate multor altor universități de teatru. Încercarea noastră este aceea de a introduce noi etape ale jocurilor deja jucate, în scopul de a dilata cunoștințele existente. Demersul nu este unul polemic.

Metodele pedagogice existente nu sunt contestate. Se va încerca, mai degrabă, o completare a lor.

Fiecare capitol al cercetării va reprezenta unul dintre semestrele anilor de studiu. Întotdeauna se va porni de la metodologia existentă și de la principiile pedagogice trasate de profesorii Universității Naționale de Artă Teatrală și Cinematografică. De asemenea, se va realiza o prezentare a felului în care se aplică elementele din metodologie în lucrul practic cu studentul. Există numeroase situații în care experiența practică este complet diferită de prezentarea teoretică.

De asemenea, în volumul al III-lea se vor identifica toate punctele nevralgice în care studentul intră în blocaj. Se vor analiza, pe rând, cauzele pentru care blocajul se întâmplă și se vor oferi soluții practice pentru depășirea acestor momente, pentru dezvoltarea armonioasă, lipsită de angoase și non-traumatică a fiecărui student.

Acest volum va avea ca obiectiv principal restructurarea. Se poate vorbi de două tipuri de restructurare:

- 1) Restructurarea jocurilor deja existente.
- 2) Restructurarea gramaticii pedagogului care utilizează jocul în relația cu studenții săi.

Pe de-o parte, va fi restructurată abordarea jocurilor de actorie, rolul pe care acestea îl îndeplinesc în formula actuală. Pe de altă parte, vor fi restructurate jocurile de actorie, vor fi ramificate cu noi etape, pentru a se eficientiza impactul pedagogic pe care acestea îl au.

1.

Anul I, semestrul I, modulul I.

Pregătirea pentru situație

Primul modul al acestui semestru este dedicat jocului. Din acest motiv, o mare parte dintre studenți nu întâlnesc mari dificultăți, întrucât sarcinile enunțate sunt simple și inteligibile. Cu toate acestea, de multe ori, pedagogii afirmă faptul că se pierde foarte mult timp jucând aceleași jocuri. De fapt, în ultima parte a modulului de jocuri, acestea devin o performanță în sine, irelevantă pentru studiul real al artei actorului. Primele momente de confuzie au loc, în general, spre finalul primului semestru, odată cu trecerea la scene.

Acest capitol își propune să restructureze felul în care este abordat jocul în primele săptămâni, astfel încât timpul să fie optimizat. Își propune, de asemenea, să modifice radical rolul pe care jocul îl are pentru profesor. Utilizând principiul jocului liber, importat din play-therapy, jocul poate deveni un instrument util pentru pedagog. În același timp, acest capitol își propune să schimbe o parte din structurile jocurilor de anul I, astfel încât să le transforme din jocuri închise, de antrenament, în jocuri deschise, generatoare de creație.

Ultima parte a acestui capitol are ca scop crearea unor seturi de exerciții de improvizație care să facă trecerea de la joc la text. Astfel, principiile utilizate în jocul de actorie vor deveni principiile care guvernează scena.

Rolul jocului în structura actuală

Conform programei analitice, obiectivele urmărite în primul semestru sunt:

1. Dezvoltarea aptitudinilor specifice.
2. Pregătirea studentului-actor pentru implicarea organică în problemele de arta actorului prin dotarea cu instrumente de lucru: Problemă, Punct de concentrare, Scop.
3. Recăpătarea componentei naturale și obținerea adevărului comportamental.
4. Implicarea, disponibilitatea, creativitatea individului în cadrul grupului.
5. Funcționarea organică în situația convențională. Procesualitatea continuă.

Putem deduce, din formularea obiectivelor, că etapa jocurilor are ca scop dezvoltarea aptitudinilor specifice, pregătirea studentului pentru probleme de arta actorului, recăpătarea componentei naturale și implicarea, creativitatea, disponibilitatea în cadrul grupului. Putem afirma că procesualitatea continuă se referă la lucrul la scenă. Conform metodologiei, prin intermediul jocului sunt atinse obiectivele punct de concentrare, scop, problemă. Astfel, se poate conchide

că jocurile, pe de-o parte, au ca scop, în actuala structură, să dezvolte în studentul actor calități specifice meseriei: concentrare, atenție la partener, creativitate, cooperare cu grupul. Pe de altă parte, scopul este să îi introducă acestuia o serie de concepte specifice artei sale: scop, problemă, punct de concentrare. Pe de-o parte are loc dezvoltarea unor aptitudini, pe de alta, aptitudinile respective sunt utilizate pentru a asimila o serie de concepte pe cale experiențială. Nu în ultimul rând, scopul constă în dezvoltarea componentei naturale. Componenta naturală, conform profesorilor UNATC, reprezintă capacitatea de a rezolva organic o serie de sarcini.

În programa analitică există și o serie de pași prin care acest demers are loc. Etapele urmărite sunt: conștientizarea mediului, introducerea punctului de concentrare, orientarea, exersarea capacității de preluare promptă, dezvoltarea capacității de coordonare, senzorialitatea conștientă, începutul de relație. De asemenea, exercițiile exemplificate în metodologie la fiecare etapă în parte sunt toate exerciții din cartea Violei Spolin, „Improvizatie pentru teatru”. Nu doar că toate exercițiile propuse aparțin cărții „Improvizatie pentru teatru”, dar și etapizarea lor este cea propusă de Viola Spolin. Așa cum afirmă și ea, exercițiile ei sunt „cumulative”. Pentru a putea trece la următoarea etapă, trebuie să fi înțeles organic etapa anterioară.

Conform Violei Spolin, componenta naturală este anihilată de sistemul de educație rigid cu care fiecare copil se confruntă. „Pierdem capacitatea de a fi organic angrenați într-o

problemă și funcționăm numai cu părți ale ființei noastre.”¹ Pentru Viola Spolin, încă din copilăria mică, copilul învață să caute validarea părintelui. Mai apoi, în sistemul de educație, copilul devine performant în a căuta aprobarea profesorului. Ulterior, viața socială se formulează ca o lungă competiție pentru a obține validarea unui număr cât mai mare de oameni. Din cauza aceasta, omul pierde cu contact cu sinele său adevărat, conform Violei Spolin. El nu mai e capabil să vadă cu adevărat, să audă cu adevărat, să existe cu adevărat. Din acest motiv, exercițiile propuse de ea au un scop dublu. Pe de-o parte au ca scop dezvoltarea artistică, prin care studentul actor ia contact cu o serie de concepte (precum „punctul de concentrare”). Pe de altă parte, exercițiile propuse au un scop profund uman – regăsirea sinelui. Regăsirea sinelui, sau redobândirea componentei naturale, reprezintă pe de-o parte recăpătarea acuității simțurilor (a văzului, a auzului, a gustului, a simțului tactil), iar pe de altă parte înseamnă dezvoltarea unei anumite calități a atenției, diferită de cea exersată de instituțiile de învățământ pre-universitar. Atenția pe care o exersează exercițiile Violei Spolin reprezintă de fapt, atenția la prezent. „Nevoia de auto-identitate și auto-exprimare, fiind fundamentală în noi toți, este necesară și pentru expresia teatrală.”²

¹ Viola, Spolin, „Improvizație pentru teatru”, Editura U.N.A.T.C. Press, București, 2008, pag. 54.

² Viola, Spolin, „Improvizație pentru teatru”, Editura U.N.A.T.C. Press, București, 2008, pag. 53.

Se poate afirma faptul că primul semestru este formulat, pas cu pas, după cartea Violei Spolin. Deși separate și aparent distincte, toate obiectivele sunt încorporate în cuvintele: „abilități specifice”, „recăpătarea componentei naturale”. Actorul pe care Viola Spolin îl pregătește prin exercițiile sale este liber de mecanismul autodistructiv al veșnicei căutări a aprobării, este atent la mediul înconjurător și se inspiră din el, este prezent în clipă, are capacitatea de a-și concentra toată atenția asupra rezolvării unei sarcini, este cooperant cu colegii săi, se bucură de toate etapele procesului.

Contribuția Violei Spolin la arta actorului este semnificativă. În primul rând, este unul dintre primii teoreticieni care a utilizat jocul în profesionalizarea actorului. În al doilea rând, nu face distincții între studentul talentat și cel netalentat. Cartea sa începe cu următoarea propoziție: „Oricine poate juca. Oricine poate improviza.”³ În al treilea rând, duce mai departe studiile predecesorilor săi. O parte din exercițiile din lucrarea sa sunt inspirate din sistemul lui Stanislavski. Exercițiul „Expunerea” cu care își începe seria de jocuri este inspirat din capitolul despre scop, din „Munca actorului cu sine însuși”. Principiile de bază după care își ghidează exercițiile sunt bazate pe întrebările în baza cărora Stanislavski compune situația. Metodologia Universității Naționale de Artă Teatrală și Cinematografică „I.L. Caragiale” este puternic influențată de cercetările Violei Spolin. Pe lângă modulul de jocuri care este preluat integral din exercițiile expuse în lucrarea sa, importanța

³ Viola, Spolin, „Improvizație pentru teatru”, Editura U.N.A.T.C. Press, București, 2008, pag. 49.

pe care ea o dă procesului a fost asimilată și de o bună parte din profesorii UNATC.

Setul de exerciții pe care Viola Spolin îl propune este cumulativ. Conform acesteia, odată ce studentul atinge un nivel de performanță într-un exercițiu, el poate trece la următorul. Exercițiile pornesc de la jocul „Expunerea” care ilustrează ideea de „punct de concentrare” formulat de Viola Spolin (un derivat al „scopului” lui Stanislavski) și care, de asemenea, ilustrează modul de lucru din următorii ani. Prin „Expunerea”, despre care se va detalia în subcapitolele următoare, studentul află că fiecare concept de arta actorului va fi asimilat experiențial. El înțelege ideea de punct de concentrare, pentru că îl experimentează în exercițiu. Fiecare exercițiu este, de fapt, mai mult sau mai puțin, o parabolă pentru un aspect al actului teatral. Exercițiile de atenție fac referire la atenția la partener. Exercițiile de concentrare ilustrează ideea de scop. Exercițiile de grup încurajează relaționarea dincolo de nivelul verbal. Exercițiile de orientare explorează spațiul. Cele de lucru cu obiectul subliniază relația dintre actor și obiect. Se presupune că studentul actor, trecând prin seria de exerciții gândită de Viola Spolin, dobândește experiențial toate „abilitățile specifice” necesare actorului profesionist.

Realitatea concretă infirmă sistemul de lucru cumulativ al Violei Spolin. Există numeroase situații în care studenți performanți la jocuri de impuls, nu răspund în relație replicii partenerului. De asemenea, există o serie întreagă de studenți care înțeleg teoretic conceptul de „punct de concentrare”, dar a căror atenție se risipește într-un număr mare de centre odată cu

trecerea la scenă, devenind incapabili de acțiune. O parte dintre profesori susțin că motivul principal al acestor blocaje, este cauzat de faptul că jocurile ocupă un modul de doar 3 luni. Conform acestora, conceptele Violei Spolin nu sunt adânc sedimentate în mintea și corpul studentului actor. Totuși, în formula actuală, de doar trei ani, ideea ca trecerea la scene să se facă după mai mult de 3 luni devine utopică. Mai departe, în acest studiu, se vor analiza o parte dintre motivele pentru care modulul de jocuri, de 3 luni, bazat pe lucrarea Violei Spolin, nu își îndeplinește rolul până la capăt în profesionalizarea actorului.

Puncte nevralgice ale sistemului actual

Așa cum s-a afirmat în subcapitolul anterior, metoda propusă de Viola Spolin este cumulativă. Jocurile sale pot fi împărțite în două categorii: jocuri utilizate pentru asimilarea unui concept specific meseriei, jocuri de recuperare.

Jocurile utilizate pentru asimilarea unui concept funcționează experiențial. Studentul actor parcurge o serie de sarcini în joc, trăiește o serie de experiențe, pentru ca mai apoi, în urma trăirii lor, să tragă o concluzie despre meseria pentru care se pregătește. Cel mai simplu exemplu este jocul „Expunerea”. În prima etapă a acestui joc, studentul trăiește experiența traumatică de a fi privit de ceilalți. Studentul simte procesul distructiv care are loc în ființă odată ce este expusă. De asemenea, „publicul”, colegii studenți, observă felul în care expunerea îl afectează pe colegul lor, studiază toate elementele care compun starea de disconfort a acestuia (respirația

sacadată, mișcări repetitive ale mâinilor, rictusuri și grimase ale feței, balansul de pe un picior pe altul etc.). În cea de-a doua etapă, studentul primește o sarcină simplă (spre exemplu, să numere dalele de parchet). Odată cu apariția unui „punct de concentrare”, funcțiile studentului revin la normal, starea de disconfort dispare, iar „publicul”, colegii, pot urmări un om eliberat de presiunea socială și de disconfort. Prin acest joc se introduce ideea de „punct de concentrare”. Concluzia la care se ajunge, în urma analizei exercițiului, este aceea că punctul de concentrare eliberează actorul de presiunea publicului. Cu toate acestea, odată cu trecerea la scenă, ideea de punct de concentrare devine un concept mai mult teoretic decât un instrument practic pentru un număr mare de studenți.

Cauza principală este că exercițiile Violei Spolin, sunt, în marea lor majoritate, exerciții închise. Prin ideea de exercițiu închis, ne referim la faptul că exercițiul nu are funcționalitate în afara structurii sale. Exercițiul închis nu derivă în altceva. El rămâne încremenit în rigiditatea structurii sale. Studentul care joacă un joc formulat de Viola Spolin câștigă de pe urma acestuia o experiență pe care trebuie să o asocieze unui principiu. Mai apoi, odată cu trecerea la scenă, se presupune că experiența esențializată într-un principiu de către student, va deveni acțiune organică scenică determinată de principiul înmagazinat. Studentul trebuie să facă un drum dublu. Mai întâi, el trebuie să analizeze experiența din timpul unui joc și să extragă conceptul (ideea de punct de concentrare). Mai apoi, într-o situație complet nouă (situația scenică), studentul trebuie să implementeze practic un concept învățat în urmă cu câteva

luni. Din acest motiv, jocurile utilizate pentru asimilarea unui concept sunt insuficient valorificate.

Cea de-a doua categorie a exercițiilor Violei Spolin sunt exerciții de recuperare a funcțiilor. Prin acestea are loc un proces de conștientizare, de repunere în contact a individului cu posibilitățile sale. Prin intermediul exercițiilor de recuperare a funcțiilor, studentul este reeducat să fie atent la simțul tactil și la multitudinea de informații pe care le oferă acesta. Mai apoi este învățat să vadă și să fie atent în fiecare zi la colegii săi. Se exersează un tip de concentrare activă, care îi angrenează toți mușchii în rezolvarea unei sarcini. De asemenea, este antrenată imaginația simbolică. Studentul este invitat să creeze spații, fotografii etc. Toate exercițiile din această categorie sunt extrem de utile, nu doar pentru profesionalizarea actorului, cât și pentru dezvoltarea personală. Ca urmare, un număr mare de orientări psihoterapeutice au preluat o bună parte din exercițiile Violei Spolin. Sue Jennings are o serie de exerciții senzoriale prin care invită pacienții să își amintească un miros plăcut sau un gust plăcut și să conștientizeze toate senzațiile pe care le-au trăit în acel moment.

Ceea ce nu este valorificat în exercițiile de recuperare este numărul enorm de informații pe care acestea le oferă despre student. Așa cum sunt gândite de Viola Spolin, exercițiile de recuperare sunt exerciții prin care studentul trebuie să treacă pentru a își recăpăta componenta naturală. Singurul scop care se urmărește este performanța. Totuși, în terapie, exercițiile de acest tip sunt utilizate mai ales pentru a-l cunoaște pe celălalt, pentru a-i accesa resursele principale,

pentru a cunoaște potențialul său. Este intuitivă ideea că înainte de a încerca să educi pe cineva trebuie să îl cunoști. Din acest motiv, exercițiile utilizate în primele faze ale profesionalizării actorului ar trebui să se concentreze pe cunoașterea resurselor și posibilităților studenților.

Ideea de exercițiu cumulativ devine iarăși invalidă în fața adevărului practic. În realitate, profesorii observă că există studenți cu o disponibilitate corporală mult mai mare, studenți cu o imaginație simbolică mult mai dezvoltată decât alții, studenți cu o rațiune mai puternică. Totuși, aceste informații devin irelevante în contextul în care jocurile se fac cumulativ și toți trebuie să ajungă la aceeași concluzie. Din acest motiv, se produce în mod artificial, un fenomen de omogenizare pe care majoritatea studenților îl resimt extrem de violent. În subcapitolul următor se vor oferi variante de restructurare a modulului de jocuri, astfel încât ideile Violei Spolin să fie completate, pentru a își atinge potențialul maxim.

Propuneri de schimbare a structurii

Modulul I – primele două săptămâni

Jocul liber

Etapă de joc liber are ca scop principal să îi furnizeze profesorului informații importante despre studenții cu care urmează să lucreze. Scopurile secundare sunt stabilirea primelor forme de relație cu studenții, dezinhibarea acestora. În play-therapy ea are loc în primele 4-5 ședințe. În această etapă,

rolul profesorului este doar acela de mediator. El trebuie doar să facă legătura dintre studenții săi și joc. Practic, profesorul trebuie să propună o serie de jocuri și să urmărească felul în care studenții săi rezolvă sarcinile impuse de reguli. Explicațiile trebuie să fie cât se poate de simple. În acest punct, profesorul trebuie să se abțină de la a face comentarii asupra felului în care jocul este jucat, corecții asupra exercițiului. Singurele momente în care el trebuie să intervină sunt acelea în care regulile nu au fost clar înțelese. Rolul profesorului pe parcursul jocului, este acela de observator.

Scopul principal în această etapă, ar trebui să fie identificarea tiparelor comportamentale. Odată cu identificarea acestora, se trasează resursa creativă principală. Prin resursa creativă principală, ne referim la etapa de joc de care a rămas atașat studentul în primii ani de viață (filtrul prin care el traduce lumea).

Mai departe, se vor explica o serie de exerciții prin care etapa în care este studentul iese la iveală, în funcție de tipul de resursă principală care îl guvernează.

Pentru a identifica studentul corporal, exercițiile propuse sunt:

- mers Brownian pe mai multe viteze,
- mers Brownian cu replici pe mai multe viteze,
- mers pe suprafețe imaginare,
- mers prin medii imaginare,
- mers guvernat de diverse centre,
- mers pe diverse vârste.

Prin mersul Brownian se înțelege mersul în grup printr-un spațiu clar delimitat, în același ritm, având o serie de obligo-uri. Acestea sunt următoarele: studenții trebuie să meargă în același ritm, trebuie să încerce să fie în permanență, distribuiți în mod egal în spațiu („să umple tot spațiul”), să se privească în ochi când trec unul pe lângă celălalt.

Pentru a identifica studenții corporali, este recomandabil să se pornească de la mers. Terapeuți precum Sue Jennings, Oana Benga, pornesc, de asemenea, de la mers, întrucât mersul este una dintre cele mai simple forme de mișcare. Mersul brownian cu mai multe viteze presupune ocuparea unui spațiu de către un grup care merge aleatoriu și, în funcție de comenzile primite de la coordonatorul exercițiului, să fie variate vitezele. Acesta este mai mult un exercițiu de încălzire, menit să introducă studentul în mersul brownian, exercițiu utilizat în numeroase etape ale profesionalizării actorului.

Mersul brownian cu replici pe mai multe viteze este primul exercițiu care identifică forme de corporalitate. Grupul primește regula ca de fiecare dată când doi jucători trec unul pe lângă celălalt, să își spună o replică. Se poate porni de la o formulă uzuală de salut, dar ideal ar fi ca imediat, replica pe care și-o spun să fie oarecum neobișnuită. De asemenea, e recomandat ca sensul să fie emoțional, dar bazat pe partener. De exemplu, o replică de genul „Îmi place părul tău!” este excelentă. Deși este parte dintr-un joc cu reguli, replica, având caracter repetitiv, este percepută de student ca fiind joc de practică (jocurile de practică ale lui Piaget). Din acest motiv,

trebuie să fie desprinsă într-o oarecare măsură de cotidian. Rolul profesorului în această etapă este să varieze vitezele. El trebuie să înceapă de la schimbări normale de viteză pentru ca mai apoi să creeze variații surprinzătoare. Studenții care au predispoziție către corporalitate vor prelua energia corporală și o vor utiliza și în replică. Ei vor prelua cu mare promptitudine schimbările de viteză și vor saluta cu aceeași tensiune impusă de ritmul mersului. Este prima dovadă că, de fapt, corpul le influențează starea de funcționare și universul emoțional. „Jocul este alimentat de asemenea de pulsione, de viața pulsională”⁴.

Mersul pe suprafețe imaginare și mersul prin medii imaginare au ca scop o identificare mai amănunțită a studenților corporali. Suprafețele imaginare trebuie să varieze de la suprafețe care împing studenții către o acțiune imediată (de exemplu nisip fierbinte, cărbuni încinși, un lac înghețat pe care gheața este foarte subțire, gheață foarte alunecoasă), până la suprafețe care presupun o schimbare mai subtilă a acțiunii (de exemplu iarbă uscată, nămol, flori moarte). Profesorul trebuie să se ferească de la a sugera studenților să își imagineze. De cele mai multe ori, studenții corporali se vor arunca în acțiune fără o imagine clară. Pentru ei, memoria corpului și plăcerea acțiunii vor fi cele care îi vor împinge în exercițiu. Pedagogul trebuie să observe care dintre studenți se aruncă rapid în acțiune și rezolvă cu corpul sarcinile, fără a încerca să înțeleagă neapărat procesul care are loc în situațiile propuse.

⁴ Albert, Ciccone, „Manual de psihologie și psihopatie generală”, Editura Fundației Generația, București, 2010, pag. 201.

Mediile imaginare vor veni în completarea suprafețelor, întrucât ele vor angrena tot corpul studenților. Este recomandabil ca primele medii să fie medii ce împing spre acțiune imediată (un câmp pe care bate vântul foarte tare, apă rece până în dreptul buricului, jeleu până la gât). După aceea, se pot introduce medii mai puțin drastice (apă caldută până la glezne, o ploaie de dimineață etc.).

Mersul guvernat de diverse centre vine în completarea exercițiilor anterioare. Studenților li se cere să meargă având centrul principal de acțiune în diverse segmente ale corpului. Primele centre pot fi în zona superioară (nas, buze, piept) pentru ca mai apoi să se treacă în zonele inferioare (bazin, genunchi).

Ultimul exercițiu liber pentru identificarea tiparului corporal este mersul vârstei. Studenții primesc diverse vârste iar mersul lor trebuie să se modifice în funcție de vârsta pe care o primesc. Primele vârste trebuie să presupună o modificare corporală majoră (un an, 80 de ani). Mai apoi, se trece la vârste a căror subtilitate este mai mare (38 de ani, 50 de ani). Profesorul care utilizează exercițiile ilustrate mai sus trebuie să se ferească să judece performanța studenților conform principiilor stanislvaskiene (a crede, a înțelege). Pentru acesta trebuie să devină mai importantă identificarea resurselor celor angrenați în joc. De multe ori, studenții corporali prezintă un fel specific de expresivitate care nu are nicio legătură cu asumarea rațională a vârstei ci, pur și simplu, cu plăcerea pe care acțiunea o procură pentru ei. De asemenea, există situații în care pregătirea anterioară, mediul din care provin, să nu aibă nicio

legătură cu resursa lor principală. Se poate ca o fostă balerină să fie simbolică și ca o persoană care pare sedentară să aibă puternice resurse corporale. Nu este recomandat ca preconcepția să saboteze procesul de observare.

Pentru identificare studenților simbolici, exercițiile recomandate sunt:

- metamorfozarea obiectului,
- fotografia coordonată,
- fotografia cu obiecte metamorfozate,
- serie de acțiuni cu obiecte metamorfozate,
- fotografia liberă.

Exercițiul de metamorfozare a obiectului este unul dintre jocurile clasice ale Violei Spolin. Este un exercițiu de recuperare a funcției imaginative. Așa cum s-a afirmat și în capitolul anterior, este și jocul care marchează trecerea copilului de la etapa corporală la etapa simbolică. Prin introducerea etapei de joc liber, exercițiul de metamorfozare capătă o utilitate nouă. Pe lângă exercițiu de recăpătare a componentei naturale, el devine și instrument principal de reperare al studenților simbolici.

Jocul presupune transformarea unui obiect simplu (de exemplu, un pachet de șervețele) într-un altul, acționând asupra sa. Replica este interzisă, întrucât ea reprezintă un mod prin care jucătorul poate evita să îndeplinească sarcina primită. Studenții simbolici pot fi identificați de către profesor în mai multe feluri. În primul rând, o parte dintre aceștia vor avea un număr foarte mare de propuneri. În al doilea rând, propunerile lor vor porni întotdeauna de la forma pe care obiectul o are. Ei

nu vor încerca niciodată să transforme un pachet de șervețele într-o minge de fotbal, această propunere fiind mai degrabă propunerea unui student corporal. În al treilea rând, ei vor utiliza toate aspectele obiectului respectiv. Dacă pachetul de șervetele are șervețel înăuntru, ei ar putea utiliza șervețelul și pachetul în același timp, pentru a oferi o nouă semnificație (de exemplu – trusă de machiaj și șervețel demachiant).

Fotografia coordonată este un alt exercițiu menit să releve resursele simbolice. Unul dintre studenți primește un spațiu imaginar și are scopul să creeze o fotografie pornind de la spațiul respectiv. Pentru a sugera aspecte ale spațiului primit, studentul este încurajat să se folosească de obiectele din sala de curs. De asemenea, el își poate utiliza colegii ca pe niște statui umane.

În etapa superioară a fotografiei coordonate, studentul primește obligo-ul ca fiecare dintre personajele din fotografia sa să relaționeze cu un obiect metamorfozat. De exemplu, unul dintre colegi poate utiliza un pachet de șervețele ca pe un aparat de fotografiat, iar altul poate utiliza o coadă de mătură ca pe o sabie. Important este ca metamorfoza obiectului să fie inteligibilă din poziția corporală în care sunt puși colegii, statui umane.

Seria de acțiuni libere cu obiecte metamorfozate presupune trecerea la succesiunea de acțiuni simbolice. Studentul este invitat să creeze o improvizație în care să utilizeze cinci obiecte metamorfozate într-o suită coerentă de acțiuni. Seria de acțiuni cu obiecte metamorfozate este primul exercițiu care ghidează imaginația simbolică înspre palierul de

gândire specific tiparului relațional de rol. Cu toate că obiectelor li se atribuie o nouă semnificație, acțiunea cu ele trebuie să fie coerentă și să se întâmple într-o succesiune logică. Deși exercițiul are o formă simbolică, el are conținut de rol și facilitează înțelegerea coerenței acțiunii. Este unul din primele exerciții de tranziție de la structura simbolică, la cea de rol.

Fotografia liberă este, pe de-o parte, un exercițiu simbolic, pe de altă parte unul dintre primele exerciții de atenție la partener și de concentrare. Spre deosebire de fotografia impusă, în care cadrul este alcătuit de un singur autor, în fotografia liberă toți studenții devin coautori. Din acest motiv, scenariul se construiește pe parcurs în funcție de colegii care completează poza. Poziția unui jucător poate fi redefinită de următorul. De exemplu, dacă un jucător se pune într-un genunchi cu intenția de a-și lega șiretul, scena se poate transforma (dacă poziția celui care s-a pus într-un genunchi lasă loc de interpretare) într-o cerere în căsătorie. Așa cum s-a afirmat și în subcapitolul anterior, „atenția” antrenată de Viola Spolin are mai mare legătură cu intuiția momentului, cu prezența în clipă, cu implicarea totală în rezolvarea unei probleme, decât cu ceea ce sistemul educațional înțelege prin „atenție”. „Când reacția la o experiență se produce la acest nivel intuitiv, când individul depășește restrânsul plan intelectual, inteligența sa este eliberată.”⁵ Din acest motiv, fotografia liberă e cel mai bun exercițiu pentru a începe conștientizarea acestui nou tip de prezență, întrucât există o serie de secunde tampon,

⁵ Viola, Spolin, „Improvizatie pentru teatru”, Editura U.N.A.T.C. Press, București, 2008, pag. 50.

în care studentul se poate acomoda cu viteza jocului. Fotografia liberă e jocul care oferă studenților confortul lucrului știut, ghidându-i subtil către noi zone ale ființei lor.

Pentru depistarea elevilor de rol este necesară o serie de improvizații impuse. Fiecare student e invitat să facă o improvizație care să aibă expozițiune, intrigă, desfășurarea acțiunii, punct culminant, deznodământ. Este necesar ca profesorul să explice studenților săi cum se traduc aceste concepte pentru felul în care acționează actorul (de exemplu, că punctul culminant reprezintă momentul în care acțiunea se poate încheia într-un fel sau în altul, schimbarea majoră de acțiune etc.). De asemenea, profesorul trebuie să ofere un obligo într-un anumit punct al acțiunii (spre exemplu, intriga este că o persoană caută un obiect și nu îl găsește sau în desfășurarea acțiunii, studentul trebuie să caute un obiect foarte mic). Improvizațiile studenților trebuie să fie gândite astfel încât vorba să nu fie necesară. De asemenea, din exercițiile lor trebuie să se înțeleagă cine acționează, unde acționează acea persoană, ce se întâmplă. Pedagogul trebuie să își focuseze mai mult atenția pe „a înțelege”. „A crede” e irelevant în acest punct. Ceea ce e mai important este identificarea unui mod de gândire.

Studenții de rol pot fi identificați ușor în urma improvizațiilor impuse. Ei vor fi cei care vor avea o structură narativă clară, al căror joc se va modifica instinctiv în funcție de punctul narativ în care se vor afla. E de observat că, pentru ceilalți studenți, va fi irelevant pentru jocul lor, în ce punct narativ al poveștii sunt. Cei de rol, având conștiința întregii povești, își vor conduce personalitatea în funcție de timpul scenic în care acționează.

O parte din exercițiile din jocul liber se regăsesc în metodologia deja existentă. Cele deja enunțate sunt: mersul Brownian prin medii variate, metamorfozarea obiectului, fotografia. Schimbarea structurii jocului de actorie, se realizează în etapa de joc liber în două feluri. Primul reprezintă crearea unei etape anterioare a unui joc (fotografia liberă se face după fotografia condusă), respectiv îmbinarea a două structuri de joc (metamorfozarea și fotografia). Tot din această categorie face parte și improvizația impusă care este de fapt o etapă premergătoare a exercițiului AB, existent în programa analitică UNATC. Al doilea mod în care se realizează schimbarea structurii jocului este prin schimbarea rolului pe care jocul îl are pentru pedagog, prin clarificarea poziției acestuia în primele interacțiuni cu studenții.

Exercițiile de dezinhibare

Exercițiile de dezinhibare au ca scop crearea confortului de a fi privit, reperarea surselor de creație, transformarea spațiului de joc într-un spațiu liber în conștiința studentului. Exercițiul expunerea demonstrează faptul că a fi privit este o stare nenaturală pentru ființa umană, prezentând „punctul de concentrare” ca unică soluție a actorului. Totuși, se poate observa că există forme de dezinhibare care se pot câștiga în afara punctului de concentrare.

O altă utilitate a exercițiilor de dezinhibare este faptul că ajută studentul să conștientizeze faptul că principala sursă de inspirație este viața. Se poate observa tendința multor studenți aflați în primele luni în profesionalizarea actorului de a dori

roluri aflate în afara vieții cotidiene. De asemenea, se poate repera dorința de face în scenă lucruri aflate în afara sferei obișnuitului. „Studentii fac deseori greșeala de a încerca să fie originali.”⁶ Din acest motiv, tipologii precum „nebulul”, „psihopatul”, „dependentul” au o mare popularitate în rândul tinerilor aspiranți. Exercițiile de dezinhibare le arată studenților ce varietate mare de comportamente umane se află în viața de toate zilele și cât îi pot inspira lucrurile pe care le trăiesc zi de zi.

Exercițiile de dezinhibare înlătură pentru prima oară preconcepția ideilor de tipul „greșit”, „corect”. Faptul că sistemul de învățământ actual e performant în a penaliza, a pedepsi greșeala, fenomenul de care Viola Spolin vorbește, în care ființa umană devine un mecanism care cere constant confirmarea celorlalți, are loc cu atât mai accentuat. Profesorii UNATC identifică cicatricile pe care studenții le resimt în urma celor doisprezece ani petrecuți în școală, și felul în care acestea le afectează lucrul la clasă, uneori, până în ultimul an de studiu. Aceste exerciții vin în întâmpinarea problemelor existente.

Jocurile pornesc de la poveștile a trei persoane. Se aleg aleatoriu trei studenți și sunt invitați să povestească o întâmplare neobișnuită care a avut loc în ultima săptămână. E preferabil ca întâmplarea să conțină mai multe personaje. În funcție de fiecare poveste în parte, studenții sunt împărțiți în trei echipe și li se dau 2 minute să stabilească personajele și spațiile în care vor avea loc întâmplările. De exemplu, dacă

⁶ John, Wright, „De ce râdem la teatru?”, Editura Nemira, București, 2016, pag. 37.

întâmplarea relatată a avut loc în stația de autobuz, în autobuz și pe scările de la facultate, clasa se poate împărți în trei părți egale, sau în două părți mari și una mai mică etc. De asemenea, personajele pot fi atât oameni cât și obiecte. Doi colegi pot fi liftul, iar un coleg poate fi dulapul. Singurul lucru pe care profesorul ar trebui să îl încurajeze în situația în care studentul joacă un obiect ar fi să nu fie un obiect pasiv. Patul ar putea să scârțâie, liftul ar putea să se blocheze etc. În urma celor două minute, echipele sunt invitate să pună în scenă întâmplarea colegului, urmând cât mai fidel șirul întâmplărilor.

În primele două săptămâni, dedicate jocului liber, acestea pot fi alternate cu exerciții de dezinhibare. Durata unor astfel de exerciții este de douăzeci de minute iar rezultatele sunt semnificative pentru primii pași în dezvoltare. Exercițiile de dezinhibare sunt un hibrid între jocurile de improvizație de arta actorului și improvizațiile utilizate de Moreno în terapia prin teatru.

Pentru a evita inerția, senzația de rutină, poveștile pot alterna. Se pot povesti întâmplări pornind de la o temă (de exemplu, cea mai haioasă călătorie cu trenul, cea mai enervantă întâmplare în familie etc.). Ar trebui evitate evenimentele traumatice din motivele enunțate în capitolul anterior. Spre deosebire de scopul cu care Moreno propune aceste exerciții, profesorii de arta actorului nu au certificarea și nici scopul de a afla traumele studentului. „Cui îi pasă dacă ai făcut sex cu bunica? Nu e treaba mea. Și e dincolo de expertiza mea profesională să gestionez o asemenea informație.”⁷

⁷ John, Wright, „De ce râdem la teatru?”, Editura Nemira, București, 2016, pag. 24.

Felul în care profesorul se raportează la aceste jocuri ar trebui să vină în întâmpinarea scopului pedagogic propus de acestea. Formulele „corect”, „greșit”, „bine”, „rău” ar trebui evitate, întrucât ele fac parte dintr-o altă etapă a procesului educativ.

Modulul 2 – săptămânile 2-6

Expunerea – etapele I și II

În următorul subcapitol se va dezvolta o nouă etapă și încă o variantă a jocului „Expunerea” formulat inițial de Viola Spolin. Teoretic, conform metodologiei actuale, „expunerea” este unul din primele exerciții cu care se întâlnește studentul actor. Motivele pentru care considerăm că primele două săptămâni trebuie utilizate pentru jocul liber sunt următoarele: odată cu informațiile dobândite în primele două săptămâni de lucru, „expunerea” devine totodată un joc de cunoaștere, iar etapa a doua pe care o vom formula necesită, în practică, o serie de indicații din partea profesorului, deci studentul poate fi asistat odată ce îi sunt cunoscute resursele creative.

Motivele pentru care se vor formula o serie de etape ale jocului „expunerea” sunt multiple. „Expunerea” este un joc de actorie închis. Prin închis, ne referim la faptul că nu poate fi jucat decât o singură dată, întrucât experiența pe care studentul o parcurge este subordonată conceptului de „punct de concentrare”. Se presupune că studentul va integra acest concept și îl va utiliza, mai apoi, în lucrul la situație. Cu toate acestea, experiența lucrului la clasă demonstrează că, deși

exercițiul este într-o oarecare măsură revelator pentru actorul aflat la început de drum, revelația nu are neapărat consecințe asupra lucrului la rol. Mai departe, vom analiza cauza principală pentru care jocul „expunerea” rămâne un exercițiu închis.

În cea de-a doua etapă, așa cum este descris exercițiul de către Viola Spolin, studentul primește o sarcină precisă (de exemplu, să numere dalele de parchet). Noutatea cerinței îl face să uite de faptul că este privit (așa cum i se întâmplă de multe ori actorului care primește o indicație nouă de la regizor). De asemenea, instrumentul cheie care îl face să uite de spectator este „punctul de concentrare”. De ce, cu toate acestea, studentul nu poate introduce punctul de concentrare în lucrul cu un partener? Motivul este, în primul rând, datorat faptului că dalele de parchet nu se împotrivesc numărului. De cele mai multe ori, scenele lucrate la clasă sunt scene de conflict. Din acest motiv, partenerul se va împotrivi întotdeauna iar studentul actor va trebui să găsească noi strategii pentru a-și atinge scopul. Exercițiul „Expunerea” în formula actuală prezintă studentului aflat la început de drum o falsă realitate asupra a ceea ce înseamnă scopul.

Etapa a II-a a exercițiului „Expunerea”, care se va ramifica în noi și noi etape, în funcție de obiectivele fiecărui semestru în parte, presupune a parcurge sala dintr-o parte în alta, fără a face niciun zgomot, fără a face parchetul să scârțâie deloc. În acest fel, studentul învață să se confrunte cu un partener care îi face probleme reale: parchetul. De asemenea, în discuțiile ulterioare profesorul poate sublinia ideea că

partenerul nu trebuie neapărat să fie o ființă vie. În același timp, ca temă pentru acasă, studenții pot fi invitați să observe trei tipuri de relații pe care le au cu trei obiecte pe parcursul serii.

Datele asupra tipologiei studentului pot preveni blocajele. De exemplu, studenții aflați în etapa de rol s-ar putea arăta sceptici. Studenților simbolici e nevoie să le fie accentuată relația cu parchetul, complicitatea cu acesta. Studenții corporali pot fi îndemnați să găsească o serie de strategii pentru rezolvarea sarcinii (greutatea distribuită în cât mai multe puncte, de exemplu).

Expunerea variantă – căutarea obiectului, etapele I și II

Un alt exercițiu derivat din „Expunerea” Violei Spolin cu care studenții iau contact în primele zile de curs ale primului semestru este „căutarea obiectului”. Vom descrie mai întâi jocul așa cum este jucat în formula actuală, pentru ca mai apoi să adăugăm o etapă, necesară pentru dobândirea unor aptitudini specifice, conform obiectivelor identificate în programa analitică.

În prima etapă a jocului, un student este invitat să părăsească sala de curs pentru câteva minute. În acest interval, profesorul ascunde un obiect mic (de exemplu, portofelul studentului). Studentul primește sarcina de a căuta portofelul în toată sala. În momentul în care portofelul este găsit de acesta, o nouă etapă a jocului se naște. Studentul primește obligo-ul de a reface căutarea portofelului, mișcare cu mișcare, așa cum a făcut-o prima dată. Aproape întotdeauna, în această nouă etapă, studentul reface doar parțial o serie din mișcărilor făcute

în prima etapă, atunci când căutarea era reală. Din acest exercițiu, derivă o discuție în care se vorbește despre motivație. Concluzia la care se ajunge, inevitabil, este aceea că actorul nu trebuie doar să reproducă sau să producă o serie de mișcări, ci trebuie să își analizeze motivațiile interne care au condus la mișcărilor respective.

Se poate afirma că exercițiul, așa cum este în formula actuală, este un exercițiu de refacere. Faptul că studentul este împins să reproducă în detaliu fiecare mișcare îl obligă pe acesta la o anumită rigoare corporală. Exercițiul se adresează, deci, obiectivelor semestrului al II-lea. El devine astfel doar o pildă pentru ceea ce urmează să fie studiat abia peste 4 luni. În aceste condiții, utilitatea lui este contestabilă. Dincolo de faptul că aspirantul la arta actorului înțelege că meseria pentru care el se pregătește implică un proces mental complex, exercițiul nu îi folosește la aproape nimic în primul semestru. Din acest motiv, în această cercetare propunem o etapă anterioară refacerii corporale.

Etapa a II-a pe care acest studiu o propune pentru primul semestru de lucru al artei actorului, este păstrarea unor puncte majore de căutare (de exemplu dacă jucătorul a căutat mai amănunțit într-un rucsac, sau lângă un calorifer etc.). Jucătorul va primi sarcina să caute, în cea de-a doua etapă, obiectul ascuns în același loc ca în prima etapă. El trebuie să caute un obiect ascuns într-un loc știut de el, ca și cum nu ar ști unde se află acesta. De asemenea, el trebuie să păstreze niște locuri în care a căutat în prima etapă, indicate de profesor. Jocul

„căutării”, devine astfel, dintr-un joc de antrenament, un joc generator de creație ce poate fi jucat de mai multe ori. El devine și o ocazie de introspecție pentru student.

Informațiile adunate de profesor în primele două săptămâni de lucru modifică raportarea la fiecare student în parte. Corporalului îi va trebui reamintită o secțiune de mișcări cheie care delimitează trecerea de la un loc de căutare la altul. „Viața ia naștere din relații fizice.”⁸ În general, tendința studenților este aceea de trece cu ușurință, în actul scenic, peste momentele în care „nu știu ce să facă”. Studenților simbolici trebuie să le fie reamintită relația cu fiecare obiect în parte întrucât lor le „vorbesc” obiectele. Ghiozdanul îi inspiră simbolicului posibilitatea existenței portofelului în el. Actorului de rol trebuie să i se reamintească, pas cu pas, fazele căutării.

Prin prisma acestui joc, studenții înțeleg mai clar raportul dintre fals și imaginar, prezent pe scenă. Înțeleg, astfel, că pentru a fi credibili nu trebuie să intre într-o situație, nu trebuie să caute un tip de transă sau să se confunde cu personajul, nici să își genereze singuri o stare, ci pur și simplu să facă un efort conștient de a nu ști ceea ce ei știu. „Nu poți separa bătaia mingii de jocul de baschet.”⁹ Jocul căutării este bătaia mingii de baschet, acel efort constant al fiecăruia cu sine, pe care fiecare dintre actori îl face zilnic, ca pe un antrenament.

⁸ Viola, Spolin, „Improvizație pentru teatru”, Editura U.N.A.T.C. Press, București, 2008, pag. 63.

⁹ Viola, Spolin, „Improvizație pentru teatru”, Editura U.N.A.T.C. Press, București, 2008, pag. 61.

Jocurile de complicitate

Cea mai mare parte din jocurile practicate în anul I sunt jocuri de atenție. Utilitatea lor este de netăgăduit, întrucât prin structura lor simplă conferă studenților un cadru sigur de manifestare. În marea lor majoritate, sunt exerciții din manualul Violei Spolin sau derivate din aceasta. Vom enumera cea mai mare parte dintre ele, împărțindu-le în categorii structurale:

1) jocuri de impuls: dârli-da, samurai, sensei, ninja, pește mare- pește mic, luni-marți-miercuri, hep.

2) jocuri de oglindire: oglinda în doi, oglinda pe cerc, oglinda cu mână, hai să, crucea, preluarea unui gest pe cerc, jocuri de sincron (cod de pași, secvență ritmică, pătratul roman)

3) mers Brownian cu diverse comenzi: bomba și scutul, triunghiul echilateral, linia, secvența de pași pe mers brownian, cerc în cinci secunde, sticla aruncată, numărătoarea lui Peter Brook, numărătoare pe mișcare

4) jocuri cu mai multe trasee mentale: un impuls pe cerc, un traseu cu mingea, un traseu de nume, un traseu în fugă sau alte variațiuni ale aceluiași joc, cârpa, cod de pași ramificat etc.

5) jocuri de coalizare a grupului: orchestra, șoarecele și pisica, traseul legat la ochi, insula, mutatul scaunelor fără zgomot, căratul tăvii cu un pahar pe traseu impus etc.

Structura actuală a modulului de jocuri se concentrează pe jocurile enumerate mai sus. O mare parte din ele sunt jocuri formulate de Viola Spolin sau derivate din cele propuse de ea.

Problema semnalată de majoritatea profesorilor este că, deși unii studenți practică jocurile de impuls sau jocurile de oglindire la un nivel ridicat, conceptele asimilate nu se regăsesc

în lucrul la scenă. Putem identifica numeroși studenți performanți la jocul de dârli-da, care nu aplică în situație conceptele presupuse de joc. Din acest motiv, este necesară o analiză amănunțită a sensului pe care jocurile de impuls sau cele de oglindire îl au.

Toate jocurile enunțate mai sus sunt jocuri de grup, separându-se astfel de exercițiile individuale. Se poate presupune, deci, că ele antrenează aspecte ale relației. Marea lor majoritate se joacă într-un ritm alert, deci putem admite că antrenează tipul de atenție de care Viola Spolin vorbește în cercetarea sa. Totuși, conceptul „atenție” este unul vag, întrucât în viața de zi cu zi, cuvântul capătă o mulțime de alte sensuri decât cel la care se referă Viola Spolin.

O clarificare asupra termenului „atenție”, o aduce John Wright în lucrarea sa „De ce râdem la teatru?”. El preia o parte semnificativă din jocurile Violei Spolin și încearcă o sistematizare aplicată a acestora. John Wright vorbește de conceptul de „complicitate”. Conform acestuia, complicitatea are legătură cu momentul în care doi jucători se tatonează, își negociază terenul de joc, la limita regulii. „Toate jocurile au fost create ca să limiteze opțiunile și să vă pună în postura de a reacționa.”¹⁰ Pentru John Wright, complicitatea reprezintă mijlocul principal prin care se produce interacțiunea în teatru. În lucrul la un spectacol, el identifică formele de complicitate care au loc între două personaje și formulează un joc din a cărui complicitate derivă jocul scenic al celor doi actori.

¹⁰ John, Wright, „De ce râdem la teatru?”, Editura Nemira, București, 2016, pag. 84.

Complicitatea ia forme diferite în funcție de contextul în care se creează. În continuare, vom analiza toate categoriile de jocuri enunțate mai sus și vom extrage scopul pedagogic aplicat, urmărit în această lucrare. Mai apoi vor fi oferite variante pentru adăugarea unor etape noi conforme cu obiectivele primului semestru de arta actorului.

În jocurile de impuls, complicitatea are legătură cu reacția. Dacă analizăm un joc de hep, putem deduce acest lucru cu ușurință. Regula jocului de hep presupune ca „energia”, cu care jucătorul primește un impuls să fie transmisă mai departe. Prin „energie”, coordonatorii de joc se referă la o serie de factori: calitatea vocală, ritmul, preluarea. Calitatea vocală poate fi înțeleasă ușor: dacă vocea celui care a transmis impulsul are o anumită intensitate, vocea celui care o primește trebuie să aibă o intensitate egală. Ritmul se referă la faptul că viteza de joc crește gradual, de la un individ la celălalt. Dacă un jucător crește ritmul brusc, acesta este eliminat. Această eroare este numită de profesori „anticipare”. Preluarea are legătură cu momentul dinainte ca impulsul să fie trimis. Dacă un jucător nu preia impulsul, ci pur și simplu ascultă ritmul și dă impulsul mai departe în același ritm și cu aceeași intensitate vocală, el se află în afara jocului (joacă singur). Din acest motiv, discul, impulsul jocului trebuie preluat cu fața. Toate regulile obligă studentul la o relație directă, clipă de clipă, cu un punct de concentrare mobil.

Se poate presupune, deci, că „atenția” Violei Spolin, „complicitatea” lui John Wright, se referă, de fapt, la reactivitatea constantă la celălalt. Din acest motiv, este important un studiu

asupra felului în care jocurile enunțate mai sus, pot deveni instrumente active de lucru la rol. Avantajul pe care jocurile enunțate mai sus le este că ele condiționează un tip de reacție. Studentul care a primit impulsul „hep” cu o anumită intensitate, știe că trebuie să crească gradual ritmul jocului. Există o sumedenie de situații scenice în care actorul aflat într-o situație trebuie să „crească” împreună cu partenerul conflictul. Profesorii de actorie se feresc de acest tip de exprimări profesioniste din teama de a nu opera cu niște termeni mult prea tehnici pentru studentul aflat la început de drum. Deschiderea jocurilor de impuls, transformarea lor în jocuri deschise, pot scuti profesorul de exprimări neinteligibile.

Jocurile de impuls necesită o primă etapă superioară prin transformarea impulsului în replică. Odată cu trecerea la scene (fată-băiat), studenții pot fi intercalați în funcție de sex și impulsul de dârli-da se poate transforma în șase replici din text. Evident, ritmul cu care jocul va începe trebuie să fie mai lent. Cu toate acestea, după o serie de încercări, studenții pot crea un ritm al lor (un altul decât ritmul de dârli-da). Este preferabil ca replicile alese să fie replici conflictuale. Jocul se poate juca mai întâi într-un grup mare, pentru a conferi studenților siguranța absenței privitorului. Apoi grupurile se pot restrânge (grupuri de patru, sau mai puțin). Restrângând cercul pas cu pas, se va ajunge la un număr de perechi (fată-băiat). Impulsul poate fi înlocuit cu o succesiune de gesturi – mai întâi gesturi insesizabile, pentru a nu provoca un joc artificial. Apoi, studenții pot fi provocați să își aleagă un gest asupra celui alt pe care să îl facă pe ultima replică. Printr-o serie de pași mici,

jocul de impuls dârli-da poate genera o bucată dintr-o scenă pentru unii dintre studenți. Pentru unii s-ar putea să rămână la nivel de joc de antrenament. Totuși, acest antrenament, pe replicile scenei va fi un antrenament mult mai aplicat decât un joc de impuls simplu, făcut la încălzire.

Jocul samurai este pregătitor pentru scena de trei. Se poate admite că etapa a doua a jocului de samurai (care include replici), poate fi introdusă în semestrul al II-lea, odată cu studiile la scene în care interacționează trei personaje.

Pentru a analiza mai departe felul în care jocurile de „complicitate” pot fi utilizate de către profesor în diverse situații, este necesară o analiză amănunțită a termenului de „complicitate”,

John Wright împarte complicitatea în două categorii: „Practic, sunt două tipuri de complicitate: cele în care știi cine e liderul și cele în care nu ești sigur.”¹¹ În exemplul anterior al jocului de hep, pe lângă comenzile obișnuite (hep, boing, pau, sbush) există comanda slac.

Comanda slac plasează discul de energie în centru. Jocul se oprește în momentul în care un jucător spune „am luat-o, e a mea”. Dacă mai mulți jucători spun fraza „am luat-o, e a mea” simultan, cu toții ies din joc. Se poate presupune că toate comenzile din prima categorie propun o complicitate în care în fiecare secundă se știe cine este liderul, iar comanda slac generează o complicitate care împinge jucătorii în nesiguranță. Nesiguranța generează o altă calitate a atenției pentru studentul

¹¹ John, Wright, „De ce râdem la teatru?”, Editura Nemira, București, 2016, pag. 118.

actor. Putem spune că dacă jocul simplu de impuls antrenează actualitatea relației dintre parteneri în timpul replicii, jocurile complexe de impuls și cele de oglindire antrenează atenția în timpul pauzei.

Jocurile de oglindire ajung în etapa finală în momentul în care granița dintre inițiator și oglindă se estompează. Afirmăm că și ele au același obiectiv cu cel al comenzii slac. În momentul în care granița dintre inițiator și oglindă se prăbușește, ambii jucători conduc la jocul „oglindea” și în același timp, nu conduce nici unul. În viață, precum în scenele propuse de metodologie, există o sumedenie de momente de acest fel. Exercițiile de oglindire sunt de fapt un mijloc activ de a juca pauza. În cazul unei scene de seducție, dincolo de cuvinte, există în multe momente forme mai simple sau mai complexe de oglindire.

Când ne referim la jocuri de oglindiri nu ne referim numai la jocul clasic în care oglinda copiază setul de mișcări al inițiatorului, ci și la forme mai avansate de joc, în care anumite mișcări ale inițiatorului generează mișcări diferite ale oglinzii. De fapt, toate regulile tuturor jocurilor de oglindire se sprijină pe ideea de a crea seturi de mișcări interdependente. În faza avansată, în momentul în care granița dintre inițiator și oglindă este doborâtă, se nasc primele forme de interdependență între parteneri.

Diferența dintre categoriile de jocuri menționate mai sus și jocurile care au ca principiu de bază mersul brownian, este de spațialitate. Jocurile bazate pe mers brownian implică o relație mult mai atentă cu spațiul și cu partenerul în funcție de spațiu.

În lucrarea sa, „Relations in public”, Erving Goffman studiază felul în care raporturile teritoriale dintre oameni se modifică în funcție de contextul social în care se află și de dinamicile interumane care îi animă. El demonstrează faptul că felul în care doi indivizi sunt așezați în spațiu, într-un cadru, subliniază o mulțime de detalii intime despre viața lor emoțională, sexuală.

Exercițiile de mers brownian propun o sumedenie de raporturi teritoriale impuse. De exemplu, exercițiul „triunghi echilateral” propune, în primă etapă, alegerea a doi colegi în minte. În etapa următoare, odată cu bătaia din palme a coordonatorului de joc, jucătorii trebuie să formeze un triunghi echilateral cu colegii aleși. Exercițiul impune o raportare spațială activă la celălalt. Jocurile de mers Brownian sunt jocuri de oglindă tridimensională. Pe lângă raportarea directă la celălalt, la partener, ele impun și o relaționare strânsă cu spațiul. Această situație activă este des întâlnită în situațiile scenice întâlnite în dramaturgia universală. Spre exemplu, conform lui Goffman, intimitatea se câștigă, seducția însemnând de fapt o micșorare constantă a spațiului personal. Se poate concluziona, deci, că studentul care are de asumat o situație care implică seducție poate fi sprijinit printr-un joc care presupune micșorarea spațiului în funcție de mișcarea partenerului. Jocurile de mers Brownian vor fi restructurate într-unul din subcapitolele următoare care vizează trecerea de la joc la situație, „Jocuri teritoriale”.

Jocurile cu mai multe trasee mentale presupun un număr mare de sarcini care trebuie efectuat într-un interval de timp extrem de scurt. De exemplu, un grup de studenți trebuie

să paseze o minge de tenis de la unul la celălalt pe cerc pe un traseu prestabilit, trebuie să execute un traseu de nume (de la stânga la dreapta toți spun numele persoanei din stânga), să paseze un impuls de la dreapta la stânga și să spună culoarea de la stânga la dreapta culoarea tricoului persoanei din dreapta. Exercițiile acestea sunt extrem de dificile și consumă o cantitate mare de atenție și energie. Din acest motiv, de cele mai multe ori, jocurile cu mai multe trasee sunt jucate la examenele parțiale care au loc la finalul modulului de jocuri (după 6 săptămâni). Exercițiile cu mai multe trasee sunt derivate atât din jocurile de impuls, cât și din jocurile de oglindire, respectiv din cele de mers Brownian. Ele sunt jocuri care includ părți ale tuturor categoriilor enunțate anterior.

Diferența este că ele, spre deosebire de jocurile bazate pe impuls și cele bazate pe oglindire, operează cu pași stabiliți anterior. În cazul jocurilor de oglindire, cei angrenați în complicitate nu știu ce mișcări vor fi făcute de partenerii lor. În jocurile de impuls, studentul nu știe niciodată cine îi va da impulsul și nici cui îi va transmite impulsul. În jocurile cu mai multe trasee, toate traseele sunt prestabilite, cel angrenat în joc știe fiecare traseu în parte. În această situație, „organicitatea” acestuia nu mai este rezultatul unui act neașteptat, ci al unui act dinainte stabilit. Se naște întrebarea: Ce generează această organicitate?

Pentru John Wright, capacitatea actorului de a fi viu depinde de un factor de viață care se naște din adevărul unei clipe. Din acest motiv, marea majoritate a jocurilor propuse de el în cartea sa, „De ce râdem la teatru?” se bazează exclusiv pe

crearea unui joc cadru care să favorizeze apariția viului. „Complicitatea” cu care el operează este legată de relația vie care se creează între doi jucători în timpul jucării unui joc. Un joc, ca cel cu trasee prestabilite, nu își găsește locul în metoda de lucru a lui John Wright. Cu toate acestea, metoda lui John Wright nu este o metodă pedagogică propriu-zisă, după cum recunoaște și el, ci mai degrabă descrierea unui mod de lucru. Actorul modern, al zilelor noastre, trebuie să se adapteze unor multitudini de factori externi și de rigori de acțiune. Din acest motiv, un tip de lucru bazat doar pe relația directă de complicitate cu partenerul poate funcționa doar într-o serie de contexte. Se pot enumera o mulțime de motive pentru care jocul bazat exclusiv pe relația directă dintre parteneri poate fi instrument de pedagogie doar pentru tipuri extrem de specifice de actori. Contexte precum rigorile unui platou de filmare, lucrul într-un proiect sincretic între teatru și dans, lucrul la un music-hall, cer actorului multă rigoare în joc. Jocul cu mai multe trasee antrenează tipul acesta de rigoare, păstrând totuși componenta ludică ce generează organicitate.

Cu toate că Viola Spolin nu oferă foarte multe explicații ale motivațiilor pentru care un joc este jucat, enunțând mai degrabă o serie de obiective generale, în anumite pasaje plasează indicii asupra felului în care operează jocul formulat. „Acceptarea tuturor limitărilor impune crează activitatea din care apare jocul”¹² Jocul cu mai multe trasee conține elementul ludic tocmai în numărul mare de sarcini pe care le are, în

¹² Viola, Spolin, „Improvizație pentru teatru”, Editura U.N.A.T.C. Press, București, 2008, pag. 52.

cantitatea mare de atenție pe care o solicită. Din el derivă un principiu important pentru studiul nostru: multitudinea de sarcini scenice, generează organicitate.

Jucătorul angrenat în jocul cu mai multe trasee își recapătă componenta naturală pentru că regulile impuse de joc nu îi permit prilejul să se gândească la propria-i persoană. Uitând complet de propriile restricții mentale, el se poate concentra pe restricțiile jocului, având astfel falsa senzație de libertate despre care s-a elaborat în primul volum al acestui studiu. „Depășirea limitelor eului propriu trezește interesul studentului – el devine liber să intre în mediul înconjurător, să exploreze, să se aventureze și să facă față cu curaj oricăror primejdii.”¹³

Această senzație de libertate completă trebuie cultivată în student pe parcursul celor trei ani de studiu, motiv pentru care jocul cu mai multe trasee are nevoie de etape ulterioare. Este evident însă faptul că etapa următoare trebuie să se dezvolte în semestrul al doilea. Faptul că traseele sunt atât de riguros stabilite dinainte, sugerează ideea că el vizează „refacerea” unui proces anterior.

Jocurile de echipă sunt jocuri închise și vizează mai degrabă dinamica grupului decât procesul efectiv de creație. Prin intermediul acestora, studentul învață că are nevoie de colegii lui, că teatrul este o muncă de echipă, că un proces în care schimbul dintre parteneri nu se produce nu este un proces specific artei actorului. Dacă celelalte jocuri de complicitate au

¹³ Viola, Spolin, „Improvizatie pentru teatru”, Editura U.N.A.T.C. Press, București, 2008, pag. 52.

ca obiect ceea ce se întâmplă pe scenă, jocurile de grup educă ceea ce se întâmplă în culise. Ele sunt jocuri închise și fiind jocuri care au ca scop să apropie membrii unei grupe, nu considerăm necesară dezvoltarea și ramificarea lor ulterioară. Scopul lor principal este să creeze legături între membrii unei trupe, studenții unei grupe, actorii unui spectacol.

Exercițiile de deschidere emoțională

În modulul de jocuri, care durează primele șase săptămâni din primul semestru, pe lângă jocurile de complicitate enumerate mai sus, prima etapă a jocului „Expunerea”, prima etapă a jocului „Expunerea – varianta I”, exercițiul de metamorfozare a obiectului și fotografia, studenții practică și o serie de exerciții de conștientizare a simțurilor.

Jocurile presupun retrăirea unei senzații sau conștientizarea unei senzații actuale. Unele din exerciții se concentrează pe simțul tactil, altele pe gust, altele pe miros sau pe o anumită imagine. Ele au ca scop înțelegerea cantității mari de informații pe care le oferă corpul nostru. „Universul oferă materialul pentru teatru și dezvoltarea artistică a individului merge mână în mână cu cunoașterea acestui univers și a locului său în el.”¹⁴

Marea majoritate a exercițiilor sunt asociative. Spre exemplu, pornesc de la un sunet, pentru ca mai apoi acesta să fie asociat cu o imagine din copilărie sau cu o senzație tactilă. Influența stanislavskiană în jocurile de conștientizare este

¹⁴ Viola, Spolin, „Improvizație pentru teatru”, Editura U.N.A.T.C. Press, București, 2008, pag. 63

evidentă. În capitolul „Memoria emoțională”, un student este invitat să conștientizeze toate senzațiile pe care le-ar avea dacă ar fi un copac. Senzațiile evocate sunt atât vizuale cât și auditive.

Felul în care jocurile de deschidere emoțională sunt utilizate în scenă în etapele următoare ale studiului de către student este clar. Acesta este invitat să pornească în lucrul la un rol de la o senzație din viața reală. Se face pe tot parcursul dezvoltării sale ulterioare apel la experiențele sale emoționale, la adevărul său personal. Dacă studentul are de jucat în semestrele următoare o scenă de îndrăgostit, el este invitat să își amintească felul în care se simțea el în momentele în care a fost îndrăgostit. Dacă are de jucat o scenă ce are ca final o crimă, studentul este invitat să pornească de la un moment în care, în fantasmă, și-a dorit să omoare pe cineva.

Se poate deduce faptul că jocurile de deschidere emoțională au o dublă funcție. Prima funcție este cea de conștientizare a unei emoții, senzații. A doua este de explorare și dilatare a senzației respective, prin asocieri succesive. Stanislavski face o legătură între memoria emoțională și imaginația actorului. Conform acestuia, memoria emoțională asigură un filon de adevăr personal peste care imaginația adaugă noi nuanțe. Spre exemplu, un actor poate că nu a fost în situația de a fi un copac, dar cunoaște senzația pe care o are atunci când are febră musculară și orice mișcare e aproape imposibilă. Dilatând această senzație, prin imaginație, prin alte imagini concrete, actorul poate ajunge să înțeleagă emoțional, ideea de a fi un copac de la baza unui munte. Stanislavski

compară imaginația cu un mușchi care trebuie întotdeauna exersat. „ Viața personajului reprezentat este țesută din materialul ales din memoria emoțională, adesea mai dragă creatorului decât viața lui personală, obișnuită, de zi cu zi.”¹⁵

Prima funcție a jocurilor de deschidere emoțională este atinsă de metodologia actuală a Universității Naționale de Artă Teatrală și Cinematografică. Studenții aflați în modulul de jocuri fac jocuri senzoriale prin care învață să se concentreze pe acuratețea unui sunet, jocuri de atenție prin care analizează toate aspectele unui obiect sau ale unui partener, exerciții tactile prin care ajung să conștientizeze textura diverselor obiecte care îi înconjoară, exerciții de miros în care primesc sarcina să se găsească unul pe celălalt după miros. Se poate afirma că anumite etape ale conștientizării multiplelor informații pe care i le oferă propriul corp actorului sunt satisfăcute.

În cea de-a doua etapă, etapa de îmbogățire a sentimentelor și senzațiilor deja cunoscute, există o mulțime de puncte nevralgice. Cauzele sunt multiple. În primul rând, există numeroase discuții asupra poziționării pedagogului într-un astfel de proces. În ce punct își încalcă pedagogul igiena deontologică? Cât de adânc se poate duce în procesul de explorare al inconștientului?

În viziunea noastră, procesul de îmbogățire emoțională, nu trebuie să fie neapărat un proces sută la sută conștient. Conform metodei lui Stanislavski, puntea creată între

¹⁵ Konstantin Sergheevici, Stanislavski, Munca actorului cu sine însuși, Editura Nemira, București, 2013, pag. 385

imaginație și memorie afectivă, poate conduce studentul către un spațiu sigur în care el își exersează doar gândirea asociativă. „Problemele subconștientului nu se înscriu printre preocupările mele.”¹⁶ Gândirea asociativă poate crește gradul de conștientizare a studentului fără a genera mari traume.

Cu toate că majoritatea exercițiilor enunțate în paragraful anterior operează într-o oarecare măsură cu gândirea asociativă, un singur joc lucrează cu ea direct. Jocul se numește „dicteul automat” și, în formula actuală, este practicat de studenți pentru mărirea vitezei de reacție. Jocul se joacă pe cerc și pornește de la un jucător care spune primul cuvânt care îi vine în minte. Persoana din dreapta acestuia trebuie să spună apoi primul cuvânt care îi vine în minte după ce a auzit cuvântul spus de colegul din stânga. Jocul merge pe cerc. Odată cu creșterea vitezei cu care jucătorii spun cuvintele, legăturile dintre cuvinte capătă un nou sens. La viteze mici, succesiunea cuvintelor este logică, spre exemplu: casă, sufragerie, pat, somn, vis, realitate, realism, narator. La viteze mai mari, succesiunea de cuvinte devine, în aparență, aleatorie.

În realitate, se întâmplă un proces de asociere liberă, asocieri pe care individul le face zi de zi, dar care țin de realitatea sa intimă. Asocierile libere sunt de natură profund emoțională și sunt instrumentul principal cu care operează psihanaliza. Majoritatea terapeuților practicanți pornesc de la fapte aparent mărunte care au loc în primele minute ale întâlnirii cu pacientul

¹⁶ Konstantin Sergheevici, Stanislavski, *Munca actorului cu sine însuși*, Editura Nemira, București, 2013, pag. 382

pentru a identifica tipuri de comportament traumatic, complexe majore etc. De multe ori, gesturile mărunte și asocierile pe care le face pacientul pornind de la acestea oferă mai multe informații despre pacient decât poveștile lui din trecutul îndepărtat. Psihanaliștii se preocupă cu analiza asocierilor libere și cu interpretarea lor pentru a putea identifica rănila lăuntrice ale pacientului. Rolul profesorului de actorie este complet diferit. Scopul acestuia este să crească potențialul emoțional al studentului aflat la început de drum. Din acest motiv, exercițiul asocierilor libere este instrumentul perfect prin care un sentiment poate fi îmbogățit cu noi valențe.

Exercițiul asociativ este făcut într-un grup mare, în forma actuală. O etapă ulterioară este micșorarea grupului pentru a genera material emoțional aplicat pe fiecare student în parte. De la un grup de 12, se poate trece la un grup de 4. De asemenea, viteza de joc trebuie mărită. Fiecare nouă viteză de joc va genera o etapă diferită. Prima etapă este succesiunea logică, rațională, inteligibilă pentru oricine. Cea de-a doua etapă este etapa fonetică. În acest punct, mintea nu poate transforma cuvântul în concept așa că realizează o legătură pornind de la cum sună cuvântul. Un exemplu de succesiune fonetică este: casă, masă, mamă, mămăligă, liliac, lac. Acestei etape îi va urma o etapă de cenzură. În acest punct, majoritatea studenților fie nu vor găsi un cuvânt, fie vor inventa non-cuvinte (straciuc, calimbut etc.), fie vor veni cu asocieri ce conțin înjurături. Aceasta este etapa în care jocul riscă să se blocheze. Studenții ar trebui încurajați să se relaxeze. Profesorul poate

vorbi despre mecanismele de cenzură pe care ni le inoculează educația, despre mijloacele prin care individul își apără viața intimă de privirea celorlalți. „Cu toții avem nevoie de un loc în care să ne simțim siguri.”¹⁷

Ultima etapă a jocului asociativ este cea în care se fabrică material emoțional. În acest punct, odată cu viteza mare de joc, se creează acele asocieri intime care ating viața personală a studentului. Acesta va ajunge să treacă printr-o suită de stări, în funcție de asocierile pe care le va face. În anumite situații poate ajunge să râdă sau să plângă fără a ști de ce, poate conștientiza singur o serie de lucruri despre trecut. Profesorul trebuie să evite să intre în discuții pe tema asocierilor libere pe care studentul le-a făcut.

Următoarea fază propusă de studiul nostru jocului asociativ este asocierea direcționată. Din cercurile mici, a câte 4 cinci studenți, o parte dintre ei este chemată la catedră. Fără ca restul persoanelor din grup să știe de tema pe care colegii chemați la catedră o primesc, aceștia sunt invitați să memoreze o listă de cuvinte pe care profesorul li le dictează la ureche. Cuvintele dictate vor varia în funcție de sentimentul pe care profesorul dorește să îl aprofundeze prin asocieri libere. Spre exemplu, dacă profesorul dorește să aprofundeze tema fricii, el poate să dicteze cuvinte din câmpul semantic al acestei teme. Se va crea astfel un grup, din care 3 jucători vor face asocieri libere la viteză mare, iar unul dintre ei va întoarce mereu jocul la tema

¹⁷ Sue, Jennings, „Neuro-dramatic-play part 1”, Editura Phoenix Printers Sdn Bhd, Penang, 2012, pag. 6.

fricii. Inevitabil, jocul va fi direcționat către sentimentul respectiv.

Ultima etapă propusă pentru modulul I este dicteul liber. Studentul primește sarcina să facă o serie de acțiuni uzuale și în același timp să verbalizeze toate cuvintele care îi vin în minte de la ce vede în timp ce execută acțiunile respective. Prin repetiție și mărirea vitezei dicteului, asocierile vor deveni din ce în ce mai intime. Mai departe, studenții pot primi tema de a își face propriul dicteu în timp ce execută diverse acțiuni casnice (spălatul vaselor, ștersul prafului etc.).

Observații – Restructurări

S-a observat că primul modul reprezintă de fapt o variantă comprimată a metodei Violei Spolin, majoritatea exercițiilor utilizate și etapizarea acestora, ordinea în care acestea sunt predate, fiind preluate din lucrarea sa. Mai apoi, s-a încercat reperarea punctelor nevralgice ale sistemului actual și ale motivelor pentru care modulul de jocuri nu reprezintă o punte de legătură între viața civilă și primele forme de creație artistică (rezolvare organică în situație). Metoda cumulativă se concentrează pe un anumit tip de student, neținând cont de resursele creative cu care vine fiecare individ în parte. Studenții trec prin aceeași suită de exerciții, explicate în același fel pentru a fi conduși cu toții spre aceeași înțelegere, indiferent personalitățile lor sau de tiparele lor comportamentale. Sistematizat astfel, sistemul Violei Spolin, poate fi descris ca un

sistem bazat pe joc care nu ține cont de predispoziția psihologică spre joc a studentului. În funcție de punctele nevralgice identificate, s-au propus variante de restructurare.

În primul rând, a fost propusă introducerea etapei jocului liber (care durează două săptămâni), în care profesorul joacă mai mult rolul unui observator. În paralel cu această etapă, s-a sugerat o ramificare a exercițiilor de dezinhibare, prin care studentul învață să vadă scena ca pe un spațiu liber, în care se poate exprima fără să fie judecat. Un alt rol al exercițiilor de dezinhibare este acela că prin intermediul lor, studentul ajunge să observe că realitatea înconjurătoare este cel mai bun loc din care el se poate inspira.

În al doilea rând, a fost introdusă o nouă etapă posibilă a exercițiului „Expunerea” conformă cu cerințele primului semestru și o etapă intermediară la exercițiul derivat din „Expunerea”, căutarea obiectului.

În al treilea rând, a fost introdusă o variantă de restructurare a etapei jocurilor de complicitate astfel încât ele să devină un instrument prin care se trece la replică. Ele au fost împărțite în mai multe categorii, în funcție de structura lor. S-au propus scopuri aplicate pe lucrul efectiv la scenă pe care acestea le pot îndeplini ulterior. Pentru unele dintre jocurile de complicitate, s-au construit etape ulterioare prin care ele pot deveni instrument activ de lucru la scenă sau exerciții de antrenament focusat pe obiectivele efective ale artei actorului.

Ultimul subcapitol al acestei lucrări s-a ocupat cu restructurarea exercițiilor de dezvoltare emoțională. S-au

enunțat jocurile care se preocupă de emoția studentului și s-a încercat formularea unor scopuri aplicate. Pornind de la conceptele de „memorie emoțională” și „imaginație” formulate de Stanislavski în „Munca actorului cu sine însuși” și de la funcțiile pedagogice enunțate în capitolul anterior, s-a sugerat că metoda pedagogică ideală pentru accesarea și îmbogățirea emoțiilor studentului este metoda asociativă. Pornind de la singurul joc care se focusează pe asocieri care este practicat de către studenții UNATC, au fost generate o serie de jocuri care au ca scop îmbogățirea experienței senzoriale și emoționale prin intermediul gândirii asociative.

Anul I, semestrul I, modulele I și II.

Structura practică actuală

Jocuri introductive

Metamorfozarea obiectului

Fotografia liberă

Mers brownian cu mai multe comenzi

Expunerea

Căutarea obiectului (etapa 1)

Jocuri de complicitate

Jocuri de impuls

Jocuri de oglindire

Jocuri de mers brownian (comenzi diferite)

Jocuri de coalizare a grupului

Exerciții de deschidere emoțională

Jocuri senzoriale

Dicteu liber

Anul I, semestrul I, modulele I și II.

Propuneri de restructurare.

Modulul I (primele 2 săptămâni)

Joc liber
Corporal – mers brownian – pe mai multe viteze – cu replici, pe mai multe viteze – prin medii imaginare – guvernat de diverse centre – pe diverse vârste
Proiectiv/ Simbolic – metamorfozarea obiectului – fotografia coordonată – fotografia cu obiecte metamorfozate – serie de acțiuni cu obiecte metamorfozate – fotografie liberă
De rol – improvizații impuse
Exerciții de dezinhibare Improvizații pornind de la – povești personale, diverse teme

Modulul II (săptămânile 2-6)

Expunerea (varianta inițială) Expunerea (etapa a II-a) Căutarea obiectului (etapele O și I)
Jocuri de complicitate
Jocuri de impuls (varianta inițială) Jocuri de impuls cu succesiune de replici Jocuri de impuls cu secvența replică – acțiune Jocuri de oglindire (varianta inițială) Jocuri de oglindire avansată (forme de interdependență) Jocuri de mers brownian (varianta inițială) Jocuri de mers brownian în formă avansată (introducere în raportul teritorial) Jocuri cu mai multe trasee mentale Jocuri de coalizare a grupului
Exerciții de deschidere emoțională Jocuri senzoriale Dicteu liber Dicteu condus

2.

Anul I, semestrul I.

Asumarea situației

În acest capitol se vor ramifica jocurile enunțate în capitolul anterior și vor fi generate noi structuri de jocuri pentru a face tranziția către cerințele situației. În această etapă, o bună parte dintre profesorii de arta actorului sesizează existența unui prag extrem de delicat pe care studenții trebuie să îl treacă. În acest punct, după 6 săptămâni de joc, acesta rămâne doar la nivel de antrenament, fiind prezent doar parțial în procesul pedagogic. În primele cursuri se fac o serie de jocuri de tranziție, pregătitoare pentru situație („AB-uri”, „vreau/ nu vreau”, „concept”). Apoi jocul este abandonat, singurul moment în care reapare fiind după încălzirea de la începutul cursului, atunci când se joacă un joc de impuls sau un joc de mers brownian.

Mulți studenți nu știu să gestioneze trecerea de la jocul de antrenament la jocul propriu-zis al actorului și o bună parte din profesori sesizează faptul că acest moment este unul crucial. O parte dintre studenți pășesc de pe terenul sigur în al regulii în care lucrurile sunt cât se poate de clare pe un teren complet nesigur în care se poate orice, dar în același timp, nicio propunere nu pare suficient de bună.

Acest capitol caută să vină în întâmpinarea nevoilor actuale. El va propune o serie de exerciții de tranziție astfel încât studentul proiectiv să devină conștient de corpul său, cel de rol să experimenteze prin poveste gândirea simbolică și necesitățile ei, cel corporal să capete logică și coerență prin intermediul mișcării. Mai apoi, se va preocupa de dezvoltarea unor exerciții premergătoare situației. Se vor cerceta motivele pentru care studenții pot funcționa organic într-un joc și nu într-o situație și se vor propune exerciții menite să facă tranziția mai clară pentru studentul actor. De asemenea, vor fi observate blocajele care apar în diversele momente ale relaționării și vor fi propuse exerciții menite să rezolve blocajul.

Exercițiile propuse în capitolul următor nu sunt menite să limiteze creativitatea studentului actor ci mai degrabă să o canalizeze pe o direcție clară, să o direcționeze. Fiecare structură de joc are scopul de a-l face pe student conștient de o nouă direcție în care își poate conduce imaginația și inventivitatea. Uneori, prezența unui număr enorm de opțiuni poate crispa și limita. „Când ți se spune că poți să faci orice, apare o inhibiție vicleană.”¹

Exercițiile de tranziție (primele 2 săptămâni)

Primele două săptămâni dedicate lucrului la situație sunt de obicei cele în care profesorul desface textul și semnificațiile acestuia împreună cu studenții. Tot în această

¹ John, Wright, „De ce râdem la teatru?”, Editura Nemira, București, 2016, pag. 262.

perioadă, aceștia încep primele improvizații pe situații în paralel cu exercițiile de tip AB (în care doi studenți primesc două replici prestabilite și improvizează o scenă non-verbală în care cele două replici trebuie să își găsească la un moment dat semnificația) și cele de concept (în care actorul răspunde la un set de întrebări și apoi primește o propoziție care îi modifică răspunsurile anterioare). În ceea ce privește jocurile concept și AB, restructurarea nu este necesară întrucât acestea au seturi de reguli extrem de clare. Cu toate că ele sunt jocuri închise, facilitează în forma actuală trecerea lină a studentului către text.

Improvizațiile situaționale pe care studenții actori de anul I le practică împreună cu profesorul de an diferă de la o grupă la alta. În anumite situații, pot fi benefice, dar, în afara unor structuri de jocuri clare care să ghideze improvizația în funcție de un set de țeluri specifice, ele riscă să rămână un act haotic neghidat.

Această restructurare propune ca primele două săptămâni ale modulului al II-lea să fie axate pe tranziția de la o structură la alta. După ce în primele două săptămâni ale modulului I profesorul a reperat centrul creativ al fiecărui student în parte, după ce a adaptat explicațiile pentru fiecare dintre tipologiile reperate, considerăm că se poate începe tranziția, de la un tipar creativ la altul. Exercițiile de tranziție de la o structură la alta sunt jocuri ce pornesc de la resursa primară a studentului, dar, care prin mijlocul prin care sunt structurate, îl obligă pe acesta să facă apel la un tip diferit de joc.

Pentru primele săptămâni de studiu această cercetare propune următoarea serie de jocuri de improvizație:

- Improvizații mute (pentru realizarea trecerii de la corporal la structura de rol)
- Improvizații pe proverb/ povești (pentru realizarea trecerii de la rol la simbol)
- Seria de acțiuni cu obiectul (pentru realizarea tranziției de la simbol la rol)
- Scena în grammelot (pentru semnificarea textului cu subtextul)

Improvizațiile mute sunt o etapă ulterioară a exercițiilor de oglindire și sunt menite să ghideze studentul care are centrul creativ corporal spre o înțelegere profundă a felului în care acțiunile semnifică. Ele pornesc de la ideea unei situații simple în care vorba nu este necesară și care are o structură narativă clar delimitată. Scopul urmărit este acela de ordonare a acțiunii fizice într-o direcție scenică.

Improvizațiile pe proverb/ rol pornesc de la o structură narativă incertă pe care studentul aflat în structura de rol este nevoit să o formuleze. În același timp, întrucât în încercarea de a prezenta povestea, universul pe care aceasta îl presupune, fiind unul de tip fantastic, studentul este forțat să apeleze la imaginația sa simbolică.

Secțiunea de acțiuni cu obiectul pornește de la ideea metamorfozării obiectului dar propune crearea unei structuri narrative în lucrul cu acesta. Este un joc menit să transforme studentul aflat în etapa simbolică într-un actor conștient de funcția narativă a prezenței sale.

Scena în grammelot este primul exercițiu pregătitor pentru situația efectivă. El este menit să atragă atenția asupra

subtextului. Pornește de la situațiile și replicile propriu-zise pe care studenții urmează să le experimenteze. În acest modul se fac de obicei scene de film care sunt selectate în funcție de preferințele studenților, disponibilitățile acestora și opțiunile conducătorului de grupă.

Improvizațiile mute

Improvizațiile mute nu sunt scene de pantomimă. Ele pornesc de la situații vii în care vorba nu este necesară. Motivul pentru care ele sunt o etapă ulterioară a jocurilor de oglindire este acela că stabilesc o relație de interdependență corporală. Exemplele de improvizații mute propuse de acest studiu sunt: „Primul sărut” și „Biblioteca”.

„Primul sărut” pornește de la o situație care îi obligă pe cei doi actori la tăcere. El și ea sunt în sala de cinema. Povestea este cât se poate de simplă: el vrea să o sărute pe ea, ea vrea să îl sărute pe el, cei doi sunt la film, ei ajung să se sărute. Recomandat ar fi să li se explice jucătorilor faptul că ceea ce se întâmplă pe ecran, în timpul filmului, nu este relevant. Se va alege un punct fix în care cei angrenați în exercițiu au oblige-ul de a se uita. Ei trebuie să prezinte toată seria de pași care are loc între două persoane care se plac înaintea primului sărut. Este recomandabil ca fiecare atingere să fie verificată în relație cu partenerul. În fond, acțiunea care are loc între doi oameni înaintea sărutului reprezintă o cucerire constantă de teritoriu, așa cum ilustrează Goffman.

„Biblioteca” operează, așa cum îi sugerează și numele, cu un spațiu în care, în general, nu se vorbește. Povestea este: Y

e supărat pe X, X știe că Y e supărat pe el, X vrea să îl împace pe Y, Y nu vrea să se împace cu el, X insistă, Y acceptă la final împăcarea. Povestea expusă nu trebuie neapărat să reprezinte etapele poveștii. Importante sunt punctul inițial (Y e supărat pe X) și punctul final (Y îl iartă pe X). Cele două puncte forțează corporalitatea într-o direcție cât se poate de clară. Toate mișcărilor celor doi trebuie să conducă încet către împăcare. „Biblioteca” reprezintă o etapă superioară exercițiului „Primul sărut” pentru că presupune un conflict între jucători. De asemenea, există o serie de coordonate care rămân la libera alegere a fiecărui actor în parte. Nu se știe de ce Y e supărat pe X. Se poate să fie o supărare mică (ex: a făcut o glumă deplasată la adresa acestuia) sau o supărare majoră (ex: i-a furat bani). Singurul obligo al actorului este acela de a-și alege o supărare care să îi permită să se împace la final cu cel care l-a supărat. Din acest motiv, X va trebui mai întâi să verifice supărarea lui Y. Exercițiul îi împinge pe cei angrenați în el la ilustrarea unei relații prin acțiuni fizice.

Pornind de la cele două structuri de improvizații mute exemplificate mai sus, se pot propune numeroase altele. Singura necesitate este ca spațiul să oblige jucătorii la tăcere. Este important ca cei implicați în joc să înțeleagă că vorba nu trebuie să fie necesară. Orice formă de pantomimă reprezintă eroare în joc. Orice moment în care pare că vorba ar fi trebuit să apară este în afara regulilor jocului.

Improvizațiile cu proverbe/ Improvizațiile cu povești

Improvizațiile cu proverbe și cele cu povești caută să ademenească actorul aflat în faza de rol către gândirea simbolică, prin crearea unei structuri narative. Improvizațiile cu proverbe sunt mai simple, întrucât pot fi rezolvate realist. Improvizațiile cu povești forțează gândirea simbolică printr-o serie de obligo-uri de ordin fantastic.

Jucătorii sunt împărțiți în mai multe grupe. Profesorul îi desemnează ca lideri de grupă pe studenții aflați în faza de rol. Fiecare grupă trebuie să își aleagă un proverb pe care să îl reprezinte într-un moment de maxim 2 minute. Profesorul trebuie să clarifice diferența între „a reprezenta” și „a exemplifica”. Un exemplu simplu poate fi concludent. În cazul proverbului „Cine fură azi un ou, mâine va fura un bou” un moment în care jucătorii vor arăta un om care fură un ou și apoi fură un bou este doar o exemplificare a proverbului și deci, în afara scopului exercițiului. De asemenea, un moment bazat pe analogie, în care un personaj fură mai întâi o bancnotă de un leu și apoi un telefon mobil, este tot o exemplificare. Jucătorii trebuie împinși să studieze esența proverbului, ce reprezintă acesta dincolo de situația prezentată în formularea lui. Este important ca jocul să conțină și o limită de timp. Momentul de pregătire nu trebuie să depășească 10 de minute.

Liderii grupului trebuie să ia hotărârile majore în ceea ce privește narațiunea momentului, rezolvările de spațiu, eventualele elemente de costume, rolurile pe care le vor juca fiecare dintre cei aflați în exercițiu. La finalul celor 15 minute, exercițiile vor fi gândite și analizate de profesor. Trebuie

încurajate rezolvările simbolice în care un spațiu este rezolvat printr-o serie de elemente simple, un costum este rezolvat schematic, obiectele capătă o nouă funcție etc.

În etapa următoare, după ce vor fi jucate mai multe jocuri cu proverbe, în momentul în care au fost asimilate o serie de posibilități simbolice, se face trecerea la jocurile cu povești. Se alege un basm clasic (de exemplu: „Tinerete fără bătrânețe și viață fără de moarte”). Echipele se vor mări și vor avea doi lideri (amândoi aflați în fază de rol). Fiecare echipă va avea de făcut un moment de maxim 5 minute pornind de la un paragraf din basmul ales. Timpul de lucru va fi mărit la 20 de minute (cu posibilitatea de prelungire cu 10 minute suplimentare, în cazul în care jucătorii le solicită). Paragrafele alese nu trebuie să fie foarte lungi, dar trebuie să conțină o mulțime de elemente fantastice (spații magice, vrăji, personaje animale etc.).

Studentul aflat în etapa de rol va fi sedus de construirea unei structuri narative detaliate dar se va lovi de imposibilitatea de a o realiza prin mijloace realiste. El va fi forțat de structura narativă să caute soluții simbolice.

Seria de acțiuni cu obiectul

Seria de acțiuni cu obiectul este o etapă ulterioară exercițiului de metamorfozare a obiectului propus de Viola Spolin. Se ia un obiect simplu: spre exemplu un pahar cu apă. Felul în care jocul de bază se structurează în etapa anterioară este următorul: un obiect devine alt obiect prin acțiunea asupra sa. În noua etapă, se păstrează funcția de bază a obiectului. Paharul cu apă va fi utilizat pentru a bea apă. În paralel, i se cere

jucătorului să execute în minte acțiunea imaginară. Jocul ar putea fi structurat în felul următor: un om face o acțiune cu un obiect dar își imaginează că face un altă acțiune cu un obiect diferit. De exemplu, un om bea apă dar își imaginează că bate la tobe.

În următoarea fază, se oferă o conotație personală obiectului. Se va pleca de la teme concrete. De exemplu, paharul respectiv este cel mai scump pahar din lume. Un alt exemplu ar putea fi: paharul respectiv este singurul lucru rămas de la o persoană dragă care a murit. În situațiile în care exercițiul nu este incorporat de student, profesorul se poate ajuta de ultima etapă a dicteului direcționat, în care jucătorul creează o serie de gânduri pornind de la ce vede.

Cea de-a treia fază se referă la o situație anterioară. Jucătorul are obligo-ul de a intra în sală și de a bea apă din pahar. Înainte de a intra el trebuie să își imagineze o situație anterioară. Jucătorul ar trebui încurajat să plece de la o senzație cât se poate de fizică (de exemplu: e frig afară, nu a mai băut apă de două zile etc.). Mai apoi, vor fi abordate situații ce necesită mai multă imaginație. Spre exemplu, jucătorul poate alege că vine de la înmormântare sau că înainte de a intra pe ușă a primit un mesaj prin care a fost anunțat că va încasa o sumă mare de bani. După fiecare joc, ar trebui să aibă loc o discuție în care spectatorii să încerce să presupună situația anterioară. De asemenea, un în acest punct, ar trebui să se întrebe spectatorii dacă ai simțit nevoia unei continuări a acțiunii sau dacă acțiunea de-a bea apă a fost un punct al unei povești care a avut loc dincolo de ușă.

Următoarea fază este reprezentată de introducerea unei serii de acțiuni, în funcție de punctul narativ pe care îl reprezintă a bea apă în improvizație. În analiza punctelor narative, ne vom referi la momentele subiectului: expozițiune, intrigă, desfășurarea acțiunii, punct culminant, deznodământ. Studentul primește sarcina de a bea apă în expozițiune (printre alte acțiuni efectuate) și de a crea, mai apoi, o intrigă. Spre exemplu, un om se trezește de dimineață, se spală pe dinți, se spală pe față, bea un pahar cu apă și observă că nu are nicio haină spălată. În succesiunea expusă anterior, e clar că băutul apei face parte din expozițiune și observarea faptului că nu există haine curate poate face parte din intrigă. Mai apoi, i se cere studentului să construiască o improvizație în care a bea apă face parte din intrigă. Spre exemplu: un om se trezește de dimineață, se spală pe dinți, se spală pe față, își toarnă un pahar cu apă de la chiuvetă și observă că apa are un gust neplăcut, motiv pentru care realizează că există o problemă cu țevile din bloc etc. Se face trecerea mai apoi la desfășurarea acțiunii, la punctul culminant și la deznodământ.

Studentul actor simbolic poate înțelege cum să aducă planul imaginar în concret prin construirea unor acțiuni succesive. Dacă în prima etapă, studentul trebuie doar să facă o acțiune cu obiectul pentru a „îl transforma” pe acesta în altceva, în ultima etapă, el trebuie să construiască acțiuni pe lângă cea cu obiectul astfel încât acțiunea cu obiectul să capete semnificație dramatică. Se face astfel tranziția de la simbol la rol.

Scena în grammelot

Scena în grammelot sau scena în pășărească este un exercițiu care trebuie să meargă paralel cu procesul de învățare a textului. Se poate remarca, odată cu trecerea la text, o nouă tentație a studentului actor: aceea de juca cuvintele. Replica se transformă astfel, din acțiune verbală, în mijloc de gând parazitar. Motivele pentru acest fenomen sunt multiple. În fond, în orice situație nouă de învățare, studentul se refugiază în mecanismele inoculate de sistemul în care a crescut timp de 12 ani. Din acest motiv, noțiunea de „corect/ greșit” introdusă de Viola Spolin este reactivată. Studentul caută, de fapt, un mod „corect” de a rosti vorbele. De asemenea, faptul că este capabil să își audă propria voce îl conduce pe acesta către autocritică.

În aceste condiții, profesorilor le este foarte greu să intre în tema „subtextului”. În marea majoritate a cazurilor, studentul preia indicația asupra subtextului oferită de profesor și încearcă să arate că a incorporat-o prin felul în care pronunță cuvintele.

Scena în pășărească este un mijloc foarte bun pentru a exersa subtextul fără presiunea textului scris. Doi studenți primesc una dintre scenele pe care le au de jucat la clasă. Prima etapă este să transforme în timp real replicile într-o limbă inventată care să plece de la o limbă cunoscută (spre exemplu: franceză, germană, spaniolă, rusă). În invenția limbii, studenții trebuie sfătuiți să folosească multe litere, să varieze cuvintele, să păstreze un număr de vocale asemănător cu cel din textul original. De exemplu, dacă prima replică este „Îmi place la tine”, replica din germana inventată ar putea deveni „Ir schone

jeu du". Mai apoi, stând pe două scaune față în față, trebuie să dea textul cu intenții în limba inventată. Primele explicații asupra situației vor fi date de profesor în limba română și transpuse în textul în păsărească. Primele forme de subtext vor apărea în limba inventată. Studenții vor fi eliberați de tentația de a juca cuvintele întrucât vor vorbi într-o limbă care va avea cuvinte inventate.

Primele dăți în care studenții vor improviza scena, pe mișcare, este recomandat să o facă în păsărească. De asemenea, pot primi ca temă să creeze, doi câte doi, o variantă a uneia din scenele pe care le studiază, în păsărească. Vor fi invitați colegi de la celelalte grupe pentru a vedea scenele respective și vor fi întrebați ce au înțeles. În cazul improvizațiilor corecte, se va înțelege situația, chiar dacă va fi jucată într-o limbă inventată. Studenții vor avea un exemplu concret al conceptelor „acțiune verbală”, „subtext”.

Jocurile situaționale (în următoarele 4 săptămâni și în momentele de blocaj)

După primele două săptămâni de acomodare, în care studentul învață textul, joacă o serie de jocuri de acomodare („vreau/ nu vreau”, concept, AB,) se realizează trecerea la situație. În acest punct, în mod normal, în formula actuală, jocul este abandonat și este înlocuit cu repetițiile la scenă. În acest moment, se presupune că toți studenții au învățat textele de la scenele care urmează să fie lucrate. De asemenea, replicile și motivațiile mari dintre personaje au fost deja analizate

împreună cu profesorii. Singurul moment în care studenții mai joacă un joc este imediat după încălzire, când joacă un joc de impuls sau de mers brownian.

Odată cu trecerea la text, se presupune că toate înțelesurile modulului de jocuri au fost înmagazinate de studentul actor și că acesta le va utiliza mai departe în fazele următoare ale procesului de profesionalizare. În realitate, o mare parte dintre studenți și dintre profesori, resimt extrem de violent această treaptă de trecere de la jocul de antrenament la jocul propriu-zis al actorului.

Mai departe acest studiu va analiza definițiile asupra „situației” din care este inspirată programa analitică a Universității Naționale de Artă Teatrală și Cinematografică „I.L. Caragiale” în încercarea de a identifica motivele pentru care un punct de concentrare mobil din cadrul unui joc nu se poate transforma într-un punct de concentrare în cadrul unei situații. Mai apoi, pornind de la diversele definiții, vor fi formulate jocuri și teme de improvizație astfel încât toate aspectele situației să fie asumate rând pe rând, fără fracturi de înțelegere. De asemenea, vor fi introduse exerciții de deblocare pentru tipuri multiple de studenți, în funcție de tiparul comportamental al fiecăruia.

Întrebările care compun „situația”

În continuare, vor fi analizate teoriile despre situație și despre asumarea ei ale Violei Spolin, ale lui Stanislavski și ale lui John Wright. Având baza în problemele ridicate de acestea, vor fi compuse jocuri de tranziție.

Pentru Stanislavski situația se compune astfel: „Întrebările cine, când, unde, de ce, pentru ce, cum, pe care ni le punem pentru a dezamorta imaginația ne ajută să creăm un tablou din ce în ce mai clar al vieții imaginate.”²

Putem deduce că întrebarea „cine” se referă la personajul care se află în situația fictivă. În anul I, răspunsul la întrebarea „cine” este „eu”. Trebuie clarificate o serie de aspecte în ceea ce privește natura eului care rezolvă situația. Pentru o parte dintre studenți, apare întrebarea firească: „Cum aș putea să mă joc pe mine? În situația expusă de scriitură, eu nu m-aș afla niciodată”. Pentru a oferi un exemplu concludent, putem analiza mai departe situația din filmul „Crazy Stupid Love” care se regăsește în mod recurent în repertoriul grupelor anului I. Situația pornește de la premisa următoare: ea l-a sedus pe el într-un bar și l-a convins să o ducă la el acasă pentru a face dragoste. Faptul că ea l-a sedus pe el și i s-a oferit nu poate fi evitat întrucât se regăsește și în cea de-a doua replică pe care ea o spune: „Știu că păream încrezătoare la bar.” Pentru o studentă actriță în vârstă de 18 ani, care a primit o educație conservatoare, ideea unei astfel de decizii (decizia de a seduce un străin la bar și de a îl convinge să te ducă la el acasă) poate părea imposibilă. Din acest motiv, ideea că „eu” se referă la eul meu civil devine invalidă.

Trebuie clarificată ideea că nu ne referim la un eu, per se, ci la un eu care există în „ca și cum”-ul relațional la care s-a

² Konstantin Sergheevici, Stanislavski, „Munca actorului cu sine însuși”, Editura Nemira, București, 2013, pag. 167.

făcut referire în volumul anterior al studiului. Nu e nevoie ca actrița să acționeze ca ea în situația respectivă, ea trebuie doar să înțeleagă cu emoționalul său o serie de condiții pe care le impune situația. Spre exemplu, situația de a fi pentru prima oară intim cu cineva este o situație mult mai ușor de înțeles. Pentru a clarifica acel „eu” dilatat la care se referă Stanislavski e nevoie de o serie de exerciții care să pună actorul în condiții noi pentru el. În anumite situații, omul civil, neobișnuit cu instrumentele actoricești, are tendința să fie prins într-un mecanism de raționalizare. Există numeroși studenți care spun „eu nu aș face așa ceva în situația respectivă” pentru că ei nu sunt de fapt obișnuiți să își testeze emoționalul în situația respectivă, preferând să vorbească despre situație, din exteriorul ei. Odată ce o serie de factori exteriori sunt exercitați asupra lor prin jocuri, o mare parte dintre „nu”-urile inițiale sunt anulate întrucât „nu”-urile inițiale reprezintă doar o metodă prin care este amânat lucrul efectiv pe scenă.

Viola Spolin definește situația astfel: „Structura este Unde, Cine, Ce+PDC”³. Prin punctul de concentrare ea se referă la o combinație între scop și motivație, între „de ce” și „pentru ce”. Din dorința de a simplifica sistemul stanislavskian care conține o serie întreagă de procese, ea împletește o parte din întrebări în punctul de concentrare. Cu toate acestea, se poate observa că „punctul de concentrare” de care vorbește ea este întotdeauna mobil. El sare de la partener, la motivație, la scop,

³ Viola, Spolin, „Improvizatie pentru teatru”, Editura U.N.A.T.C. Press, București, 2008, pag. 85.

la propria persoană. Cu siguranță, punctul de concentrare este un termen extrem de util și întotdeauna problemele se rezolvă pe rând, punct de concentrare cu punct de concentrare. Dacă, spre exemplu, situația presupune un timp limitat, punctul de concentrare se întoarce mereu la întrebările: „Cât e ceasul?” și „Cât timp mai am?”.

John Wright nu caută să definească situația decât prin raportul acesteia cu actorul. „Nu poți să te joci decât într-o structură, or, dacă nu ai o structură, trebuie să-ți impui una cu ajutorul unui joc.”⁴ Pentru John Wright, situația nu reprezintă un set de întrebări, ci o grupare complexă de jocuri ce derivă din acele întrebări transformate în reguli. Totuși, deși în lucrarea sa, oferă serii de jocuri pe care le face împreună cu actorii cu care lucrează, nu folosește jocuri aplicate pe psihopedagogia studentului actor.

Mai departe, pornind de la premisele puse de John Wright, „situație ca structură compusă din jocuri” și de la întrebările Unde? Când? Ce? De ce? Pentru ce?, ținând cont de tema punctului de concentrare mereu mobil, vor fi structurate jocuri de trecere către situație.

Jocuri de loc

Întrebările Unde? Când? Ce? De ce? Pentru ce? dau naștere unui filon întreg de răspunsuri și soluții. De cele mai

⁴ John, Wright, „De ce râdem la teatru?”, Editura Nemira, București, 2016, pag. 142.

multe ori, interpretările a doi actori asupra aceluiași rol diferă pentru că opțiunile pe care aceștia le iau sunt diferite.

Din păcate, pentru studentul actor aflat în anul I, trecerea de la jocul care are un unic punct de concentrare mobil la jocul pe scenă, în care mobilitatea punctului de concentrare este creată constant de actor, generează o pasivitate și de cele mai multe ori, incapacitatea de a lua o opțiune și de a acționa. Așa cum sugerează și John Wright, când toate opțiunile sunt deschise, pare că nu există, în realitate, nicio opțiune.

Premisa de la care pleacă jocurile situaționale este aceea că întrebările situației trebuie puse pe rând, pentru a genera un unic punct de concentrare. Din acest motiv, este necesară o analiză inițială asupra fiecărei întrebări în parte. Pentru a putea formula structuri de jocuri aplicate pe fiecare element al situației, este necesară aprofundarea efortului imaginativ pe care îl propune.

Este evident că întrebarea „unde” se referă la locul în care are loc acțiunea. Dar ce efort mental îi solicită ideea de loc actorului? Cum poate el utiliza acest efort în scenă?

Peter Brook relatează în „Spațiul gol” despre efortul imaginativ al unei actrițe de a își imagina în timp real că este într-o pădure fermecată. „Stând cu brațele în aer, încercând să „simtă”, ea își punea toată energia și ardoarea în mod inutil, într-o direcție greșită.”⁵ Această capcană este prezentă și în abordarea studentului actor care se confruntă prima oară cu situația. Efortul imaginativ al unora dintre studenți se

⁵ Peter, Brook, „Spațiul gol”, Editura Unitext, București 1997, pag. 32.

concentrează pe a-și imagina pereții secției de poliție, dacă acțiunea se petrece într-o secție de poliție, sau pe a vizualiza salonul contesei, dacă acțiunea se petrece într-un salon. În acest fel, energia lor se risipește în lucrul la detalii insignifiante care nu împing spre acțiune. Se poate afirma că „energia și ardoarea” lor ar trebui canalizate în direcția potrivită prin limitarea planului imaginar la un vector simplu, ce împinge spre acțiune.

Primele forme de improvizații pe care studenții ar putea să le facă, ar trebui structurate în jurul unor „unde” care împing spre acțiune. Spre exemplu, dacă în scena „Crazy stupid love”, el primește tema că are apartamentul luat în chirie și că administratorului nu îi place zgomotul și doarme fix în apartamentul de lângă, acest joc de „unde” îl poate împinge către o formă de acțiune. Punctul lui de atenție va deveni mobil. Pe de-o parte, el se va concentra pe dialogul cu partenera, pe de altă parte va încerca în mod subtil să o conducă pe ea, cât mai departe de peretele în spatele căruia stă administratorul.

De asemenea, dacă ea va primi un „unde” diferit, s-ar putea ca doar jocurile de loc să structureze primele forme de conflict. Dacă pentru ea, „unde” înseamnă prima casă a unui bărbat în care a fost vreodată, această temă s-ar putea să o împingă către acțiune.

Un alt exemplu de joc de „unde” este spațiul zgomotos. Dacă pornim de la premisa că vecinul dă o petrecere în noaptea respectivă, se poate pune muzică tare la o boxă și zgomotul poate fi justificat de situație. Faptul că actorii vor avea un obstacol real de comunicare va forța un alt tip de apropiere.

Intimitatea celor două personaje va lua altă formă atunci când cei doi vor fi constant forțați să vorbească tare.

De asemenea, o altă variantă a jocului de loc este pregătirea prealabilă a spațiului. Spre exemplu, colegii care stau pe margine pot pregăti spațiul într-un fel care să le pună probleme improvizatorilor. Spre exemplu, ei pot face dezordine în tot spațiul, fapt care îl va împinge pe el către o serie de opțiuni (să încerce să îi distragă atenția de la mizerie, să o roage să stea la ușă cât timp el face curat, să țină lumina la minim etc.). De asemenea, ei pot pune capcane mici: poza unei alte fete pe masă, pot ascunde paharele pentru a-l forța să bea din sticlă. Toate aceste detalii vor crea filonul real de viață ce va obliga actorul să iasă din propriile preconcepții.

Prin jocuri succesive de loc, studenții pot învăța să se folosească de întrebarea „unde?” într-un fel activ, rodnic. Toate exercițiile de „unde” pe de-o parte testează reactivitatea actorului, pe de altă parte îi arată numărul enorm de opțiuni, de structuri care pornesc de la întrebare.

O altă variantă de joc de loc este aceea a „locului interior”. Spre exemplu, dacă pentru ea, în momentul în care intră în casă, apartamentul devine apartamentul unui violator, raportarea se schimbă radical. Dacă devine casa în care a copilărit, scena capătă altă dinamică. Jucând o serie de jocuri de loc, se sugerează ideea că spațiul poate genera constant opțiuni.

Jocurile de timp

Întrebarea „Când?” induce o nouă paletă de jocuri. Pe de-o parte, ea se referă la ritmul biologic corporal (în măsura în

care acesta este un aspect ce poate fi redat în acțiune). Cu siguranță că dacă acțiunea din scena „Crazy Stupid Love” se întâmplă la 6 dimineața, ritmul biologic va fi diferit de cel de la ora 10 seara. Cu toate acestea, există o paletă întreagă de ore ce nu vor influența în niciun fel interpretarea actorului. Se spune că e relevant ca actorul să știe, dar în fond, care e diferența sesizabilă în joc între ora 10:30 și ora 12:00? Și chiar dacă există una, poate fi ea redată de studentul actor aflat la început de drum?

Considerăm că un aspect mai relevant din punct de vedere pedagogic pe care îl presupune întrebarea „Când?” este prezența unei situații anterioare și a unei situații viitoare.

În scena din „Crazy Stupid Love”, dinamica se poate modifica în funcție de o serie de jocuri pornind de la „când”. Primele teme ar trebui să conducă spre acțiune directă. Spre exemplu, se poate juca următorul joc: ea a insistat să vină la el acasă dar el i-a spus că are un coleg de cameră care vine la ora 12:00. Este ora 11:45. Acest tip de situație ulterioară împinge inevitabil actorul către un temporitm mult mai alert..

Un alt tip de joc de timp este jocul cu situația anterioară. Prin situația anterioară, nu ne referim la cea care a avut loc în urmă cu o oră sau două, ne referim la situația care a avut loc cu câteva secunde înainte de a intra pe ușă. Jocul situației anterioare este jocul în care publicul trebuie să înțeleagă ce s-a întâmplat cu câteva secunde înainte ca cei doi să intre. Spre exemplu, dacă cei doi intră râzând, se poate deduce că el i-a spus o glumă. Dacă ea se descalță la intrare, se poate deduce faptul că el i-a spus că a spălat pe jos în ziua respectivă. Jocurile

de situație anterioară și ulterioară pot varia în funcție de imaginația profesorului. Singura direcție importantă este aceea a provocării acțiunii fizice. Dacă tema provoacă doar interiorizare, nu este o temă relevantă pentru jocurile de timp.

Jocuri pentru întrebările „Cum? De ce? Pentru ce?”

În programa analitică actuală întrebarea „Cum?” este evitată constant. Motivul pentru care ea nu este luată în calcul este acela că ea împinge spre formalism, mai degrabă decât spre urmărirea rezultatului acțiunii. Un student în anul I poate fi tentat să urmărească mai degrabă felul în care efectuează o acțiune simplă decât să fie atent la efectul pe care acțiunea sa îl produce în celălalt. Se presupune că orice „cum?” împinge către atitudini false și că soluțiile trebuie să vină întotdeauna de la studentul actor. Profesorii evită în primul an de studiu să ofere soluții de acțiune, atunci când studentul este blocat. Se vorbește deseori, în primul an, de motivarea acțiunii. Studenților li se spune că, pentru a acționa, trebuie să aibă un scop clar. Totuși, mulți dintre viitorii actori aflați în primul semestru de studiu ajung să evite acțiunea, de teama de a face ceva nemotivat.

Pentru a formula jocuri pentru deblocarea acțiunii este necesară o analiză asupra noțiunii de scop, asupra întrebării „de ce?” și întrebării „pentru ce?”.

În primul rând, scopul derivă din „pentru ce?”. X acționează asupra lui Y, pentru a urmări un anumit lucru. Lucrul urmărit este scopul mare, ceea ce Stanislavski denumeste „supratemă”. Cu toate acestea, scopul poate determina o serie de

acțiuni, dar motivația conferă valoarea emoțională a acțiunilor respective.

Luând exemplul scenei din „Crazy Stupid Love”, se va exemplifica felul în care un scop mare se desparte într-o serie de scopuri secundare, întotdeauna fluctuante. Scopul lui în scena respectivă este să facă dragoste cu ea. Pentru a face asta, el urmărește o serie de pași, dinainte proiectați. Trebuie să îi dea haina jos, să o pună pe canapea, să o impresioneze, poate să o amuze, să îi pună de băut, să creeze intimitate prin cucerirea treptată a spațiului ei personal, să îi dea jos hainele etc. De asemenea, pe lângă toate acestea, el trebuie să caute acceptul ei, să caute să se facă într-un fel plăcut. Poate încerca să o impresioneze, poate încerca să fie haios, poate încerca să fie tandru, dar orice încercare va trece prin filtrul partenerului. Toate scopurile dinainte proiectate se lovesc întotdeauna de partener, care poate să accepte toate aceste etape, sau, așa cum se întâmplă în marea majoritate a scenelor de teatru, să intre în contradicție cu schema inițială. Din acest motiv, Viola Spolin cumulează toate aceste întrebări, în ceea ce denumesc „punct de concentrare”.

Pe lângă toate acțiunile enunțate, există ceea ce programa analitică denumesc „motivație”. Ea conferă de fapt poarta către memoria emoțională a actorului. În fond, ea este răspunsul la întrebarea „de ce?”. Declan Donnellan vorbește în lucrarea sa despre ideea de „țintă”. Ținta este de fapt optica pe care o are actorul în relație directă cu partenerul. El identifică faptul că întrebarea „de ce” conduce către o interpretare

independentă de partener. Ea generează de fapt un tip de relație în care doi interpreți joacă singuri, încercând în mintea lor, fiecare pentru el, să își răspundă la întrebarea „de ce?”. Seria de întrebări pe care acesta le consideră mai importante pentru actor sunt: „Ce s-ar întâmpla dacă acel ceva pe care vreau să îl fac s-ar întâmpla?”, „Ce s-ar întâmpla dacă acel ceva pe care vreau să îl fac nu s-ar întâmpla?”. În acest fel, este spart „de ce”-ul în două direcții între care actorul pendulează permanent.

Toate informațiile și întrebările, scopurile enunțate mai sus, motivațiile, împărțite fiecare în câte două opțiuni permanente coexistă în cadrul unei scene simple. Cantitatea aceasta enormă de informații sufocă toți studenții aflați la început de drum. Pentru a simplifica lucrurile, etapele trebuie despărțite în vectori simpli, ușor inteligibili.

Mai departe, vor fi formulate exemple de structuri de jocuri pe scena „Crazy Stupid Love”. Primul joc pe care ea l-ar putea juca s-ar formula astfel: trebuie să inspectez atent tot spațiul pentru a vedea dacă găsesc vreo urmă a unei prezențe feminine. Acest joc reprezintă de fapt, o continuare a jocului căutării obiectului. El poate juca o variantă a jocului de oglindire. Scopul este să se apropie de ea și să îi dea haina jos, dar nu se poate apropia decât în momentul în care partenera se uită la el. Textul poate curge în paralel cu aceste replici, fiind perfect motivat.

După primele replici, scopul lui poate deveni acela de a o aduce la canapea. Textul induce faptul că ea dă înapoi și nu mai vrea neapărat contactul fizic. Jocul lui poate fi acela de a

prezenta canapeaua ca pe cel mai minunat obiect din lume, jocul ei poate fi ca de fiecare dată când el o invită pe canapea, să găsească un lucru de corectat la ținuta sa.

În fond, prin aceste exemple, se încearcă exemplificarea unei serii de jocuri care fac ca motivația, scopul secundar și relația cu partenerul să se îndeplinească într-un plan de acțiune. Formula de construcție a unui joc de tipul „Ce? Pentru ce? De ce?” e simplă. Li se aleg scopuri care par contrare celor doi actori. Se pleacă de la o acțiune extrem de concretă. Singurul lucru important este ca posibilitatea de a acționa să treacă prin partener. Jucătorii trebuie să primească un semnal aleatoriu de la partener pentru a putea continua acțiunea începută (pentru a își duce scopul la capăt). Verificarea permanentă la partener va face ca relația să devină vie precum un joc de impuls. Trebuie ca profesorul să stabilească întotdeauna un semnal pe care actorul să îl urmărească pe chipul sau în mișcarea partenerului pentru a da frâu liber acțiunii.

Jocuri teritoriale

Jocurile teritoriale sunt o formă avansată de mers brownian. Ele pornesc de la premisa că între doi actori trebuie să fie o anumită distanță. Avantajul lor major este că împing spre acțiune, ferindu-l pe profesorul de la clasă de a da soluții de acțiune. În anumite situații, se produce o fractură în studentul de anul I, între ideea de a acționa și acțiunea propriu-zisă. Inscrise în cadrul unei scene, ele pot elibera posibilitățile

de acțiune ale actorilor. Ele pornesc de la ideea de „spațiu personal” formulată de Goffman.

Cel mai simplu joc teritorial este formulat în felul următor: ea primește sarcina ca la o bătaie din palme a profesorului să aibă în timpul scenei cel puțin un punct de contact cu partenerul său. Punctul de contact poate fi orice parte a trupului ei: poate fi o mână pe altă mână, poate fi o mână pe picior, poate fi capul sprijinit de umăr, poate fi un deget pe încheietură. La două bătăi din palme ale profesorului, ea va avea sarcina de a avea o distanță de cel puțin 20 de centimetri de partenerul său. În multe situații, un joc teritorial simplu poate elibera acțiunea din interior. Mai mult, poate motiva intenții de apropiere sau de depărtare, poate trezi atenția activă la partener.

Concluzii

În cadrul capitolului anterior, au fost enunțate exerciții de tranziție de la o structură creativă la alta. S-au ilustrat structuri care facilitează tranziția de la proiecție, la rol, la corporal. Mai apoi, s-au introdus o serie de jocuri pregătitoare, care clarifică noțiunea de „subtext” și care facilitează procesul de învățare și înțelegere a textului.

În continuare, au fost analizate definițiile situației după care își formulează obiectivul pedagogic metodologia Universității Naționale de Artă Teatrală și Cinematografică „I.L. Caragiale”. S-a observat că principala cauză a blocajelor ce apar odată cu trecerea de la joc la situație constă în faptul că

sistemul realizează o trecere de la un punct de concentrare clar la unul ambiguu. S-au formulat exerciții aplicate pentru a construi puncte de concentrare clare, pornind de la întrebările „unde?”, „când”, „de ce?”, „pentru ce?” din care derivă „cum”-ul, scopul, motivația și relația vie cu partenerul. S-au exemplificat o serie de structuri de jocuri și s-a explicat un mecanism de generare a jocurilor care pot stopa eventualele blocaje ale studenților.

Principii de lucru

În primul modul, a fost importată din play-therapy, etapa „jocului liber”. S-au formulat variante de structuri de joc menite să ajute profesorul să identifice resursa creativă a fiecărui student în parte. Au fost dezvoltate exercițiile „Expunerea” și „Căutarea obiectului”, au fost grupate și deschise cu noi stadii jocurilor de complicitate, deja existente în structura anului universitar. S-a încercat, de asemenea, focusarea aplicată a jocurilor de deschidere emoțională, pentru ca acestea să devină instrument de dilatare al unei senzații, astfel încât experiența senzorial-emoțională a studentului actor să fie îmbogățită cu noi valențe.

În cadrul celui de-al doilea modul, a fost introdusă o etapă de tranziție de la o tipologie la alta, în care studenții pot înțelege un alt tipar comportamental prin intermediul propriei personalități. S-au propus etape ulterioare ale jocurilor de oglindire (improvizațiile mute), ale jocurilor de dezinhibare

(jocurile cu povești și proverbe), ale jocului de metamorfozare al obiectului formulat de Viola Spolin (seria de acțiuni cu obiectul). S-a generat un joc nou, pentru a facilita înțelegerea noțiunii de subtext și pentru a fi evitate blocajele jucării cuvintelor (scena în grammelot). Mai apoi, au fost studiate teoriile asupra situației ale lui Stanislavski, John Wright, Viola Spolin și s-au căutat motivele blocajului major pe care îl întâlnesc studenții din anul I, primul semestru, odată cu trecerea la text. S-au propus exerciții menite să focuseze organicitatea studentului pe un unic punct de concentrare, format din intersecția întrebărilor „de ce?”, „pentru ce?”. De asemenea, s-au oferit exemple de structuri de jocuri de improvizație care pot facilita înțelegerea felului în care întrebările „când?” și „unde?” afectează jocul actorului. Au fost introduse și jocurile teritoriale, menite să deblocheze acțiunea liberă.

În etapele ulterioare ale studiului, se vor formula jocuri în funcție de necesitățile semestrului al II-lea al anului I, semestrului I al anului al II-lea și semestrului al II-lea al anului al II-lea. Exercițiile enunțate în acest raport vor fi duse mai departe și vor fi îmbogățite cu noi etape. Vor fi formulate jocuri de „refacere”, jocuri menite să aprofundeze „planurile relației”, mai apoi jocuri de asumare a unor „personaje”.

Anul I, semestrul I – Asumarea situației.

Structura practică actuală

AB-uri
Repetiții pe scena propriu-zisă
Reluarea unor jocuri din cadrul primelor module
Încălzire

Propuneri de restructurare

Exerciții de tranziție (primele două săptămâni) Improvizații mute (corporal – de rol) Improvizații proverbe/ povești (de rol – simbolic) Seria de acțiuni cu obiectul (simbolic – de rol) Scena în grammelot (relație text- subtext)
Jocuri situaționale AB-uri Jocuri de loc Jocuri de timp Jocuri „Cum? De ce? Pentru ce?” Jocuri teritoriale
Încălzire
Repetiții pe scena propriu-zisă

3.

Anul I, semestrul al II-lea.

Situația în context

Cel de-al doilea semestru al primului an de studiu este punctul în care jocurile nu își mai găsesc noi etape de dezvoltare. În acest punct, singurul joc nou propus, conform programei actuale, este exercițiul: concept. Jocurile continuă să reprezinte „antrenament specific”, fiind utilizate în prima jumătate de oră de curs, în cadrul încălzirii. Restul cursului se concentrează pe lucrul la scenă.

În acest capitol, studiul se va orienta către obiectivele enunțate în metodologia Universității Naționale de Artă Teatrală și Cinematografică, și către formularea de jocuri care să sprijine profesorul de arta actorului în lucrul cu studenții la clasă. Se va observa că semestrul al II-lea se concentrează pe dezvoltarea a două procese majore: refacerea unui proces scenic și relația dintre parteneri.

Pornind de la cele două obiective, se vor formula structuri de jocuri (reprezentând noi etape ale jocurilor din primul semestru) astfel încât tranziția de la scena liberă (în care partenerii sunt aleși la întâmplare, situația este decontextualizată, relația dintre parteneri este vag formulată) la

scena fixată (în care partenerii sunt prestabiliți, în care contextul este definit, relația este bine delimitată) să se producă fără momente de confuzie.

Metoda actuală

Obiectivele teoretice

Metodologia actuală propune un trunchi de scopuri comune pe parcursului primului an de studiu. Obiectivele, „Rolul jocului în structura actuală”, sunt: dezvoltarea aptitudinilor specifice, pregătirea studentului-actor pentru implicarea organică în problemele de arta actorului prin dotarea cu instrumente de lucru (problemă, punct de concentrare, scop), recăpătarea componentei naturale și obținerea adevărului comportamental, implicarea, disponibilitatea, creativitatea individului în cadrul grupului.

Conform programei actuale, aptitudinile specifice dezvoltate în prima etapă prin intermediul jocurilor, sunt ulterior amplificate prin intermediul studiului scenei. Resursele specifice viitoarei meserii ale studentului, identificate și puse în funcțiune cu ajutorul diverselor jocuri din cadrul primului semestru, sunt utilizate de către acesta prin lucrul aplicat la scenă.

În ceea ce privește pregătirea studentului-actor pentru implicarea organică în problemele de arta actorului, prin dotarea cu instrumente de lucru (problemă, punct de concentrare, scop), se poate afirma că, din semestrul doi, aceasta se transformă din pregătire în exersare. Conceptele specifice

meseriei, dobândite prin instrumente de lucru specifice, capătă caracter concret, prin exersarea simultană în cadrul unei scene. Nu considerăm că exersarea respectivă mai reprezintă o pregătire, întrucât instrumentul de lucru a fost deja înțeles atât experiențial, cât și teoretic. Se poate vorbi, deci, de o nouă etapă în care studentul, dotat cu o serie de instrumente teoretice (scop, punct de concentrare, problemă), exersează punerea lor în aplicare. „Punctul de concentrare al unui exercițiu face munca studentului. Este mingea cu care se joacă jocul.”¹

Recăpătarea componentei naturale reprezintă unul din obiectivele de bază ale primului an de studiu. Motivul pentru care este un obiectiv de lungă durată este acela că vine în contradicția a tot ceea ce experiența de viață de până în acel moment l-a învățat pe studentul actor. Atât Viola Spolin, cât și Stanislavski, dar și practicieni moderni, precum John Wright sau Keith Johnstone, vorbesc despre felul în care sistemul de învățământ preuniversitar și relațiile familiale afectează personalitatea creatoare. Viola Spolin vorbește despre faptul că ființa umană ajunsă la maturitate caută veșnic confirmare, fiind complet ruptă de informațiile pe care le oferă mediul, de simțurile sale, de ludicitatea sa. Stanislavski vorbește despre nevoia actorului aflat la început de drum, de a reînvăța să meargă, să stea, să vorbească. Din acest motiv, cu toate că în primul semestru, prin intermediul jocului se produc numeroase eliberări, apariția unui regres rămâne o posibilitate.

¹ Viola, Spolin, „Improvizatie pentru teatru”, Editura U.N.A.T.C. Press, București, 2008, pag. 70.

Deși creativitatea individului în cadrul grupului este enunțată ca fiind un obiectiv activ pentru întregul an de studiu, în cel de-al doilea semestru nu se mai stimulează prin niciun exercițiu. Din acest motiv, se poate spune că singurul fel în care aceasta mai este exersată este prin interacțiunile obișnuite dintre studenți în cadrul cursului. Așa cum s-a afirmat și în primul capitol, exercițiile pentru coalizarea grupului sunt jocuri închise, având scopul de a pune o echipă formată din mai mulți membri într-o serie de situații dificile pe care nu le pot depăși decât împreună.

Toate obiectivele enunțate mai sus au un caracter general, fiind valabile atât pentru primul semestru, cât și pentru cel de-al doilea. În realitate, există o multitudine de diferențe între ceea ce se cere concret, aplicat, unui student din anul I aflat în primul semestru, și unuia aflat în cel de-al doilea semestru de studiu al artei actorului.

Singurul obiectiv pedagogic nou introdus în cel de-al doilea semestru este funcționarea organică în situația dată. Ideea de „situație dată” stabilește o diferență clară dintre primul și cel de-al doilea semestru. Pentru a dezvolta diferențierile dintre scopurile pedagogice ale celor două semestre, este necesară o relatare succintă a felului în care se desfășoară cursurile pe parcursul celui de-al doilea semestru.

Experiența practică

În semestrul al II-lea, se pornește de la scene din teatrul contemporan/ teatrul interbelic. Îndrumați de profesor, studenții primesc câte una sau două scene. Studenții joacă un

joc doar în cadrul încălzirii. De obicei se alege fie un joc de impuls, fie un joc cu mai multe trasee. Cu toate acestea, timpul în care jocul se joacă fiind scurt, de obicei se aleg jocuri care nu durează mai mult de 15 minute. De obicei, acestea devin doar un mijloc prin care studentul își completează încălzirea fizică. În acest moment, jocurile devin o performanță irelevantă pentru studiul artei actorului.

În primele două săptămâni se fac lecturi pe diverse scene. În funcție de profesor, de dinamica grupei, scenele sunt propuse fie de studenți, fie de către profesor. În general, se merge în alegerea rolului pe tipologia fiecăruia în parte. Mai apoi, după cele două săptămâni de lecturi, se stabilesc un număr de scene și se începe lucrul asupra lor.

Conform metodologiei, în linii mari, pașii de urmat sunt: continuarea jocurilor, care devin antrenamentul specific al actorului, introducerea exercițiilor de concept, improvizații pornind de la datele situației, studiul situației simple „Eu în situația dată”, obținerea procesualității în relație, procesualitate continuă.

Scenele de lucru, stabilite în urma primelor două săptămâni, sunt scene fixe. În cadrul studiului scenelor din semestrul al doilea, partenerii sunt stabiliți. Repartizarea fiecărui student în parte în una sau mai multe scene pare o schimbare banală, însă din punct de vedere pedagogic, se produc o serie de evenimente majore. În acest punct, au loc primele forme de luare în posesie a unei structuri dramatice. O scenă oarecare din dramaturgia universală devine „scena mea”, un personaj devine „personajul meu”.

De asemenea, ideea de partener fix, implică un anumit grad de responsabilitate. Se poate vorbi atât de responsabilitate asupra propriului rol, asupra propriei scene cât și de responsabilitate față de partener. Un alt aspect pe care îl implică scena fixată, „situația dată” este o formă de independență față de profesor. Dacă în primul semestru, repetițiile fără profesor nu sunt o practică prezentă, studenții neștiind niciodată ce scenă vor efectua și cu cine, în cel de-al doilea semestru, studenții actori pot (și chiar li se recomandă) să se întâlnească în afara orelor de curs pentru a repeta fără profesor.

Una dintre schimbările majore care se produc odată cu trecerea de la scena liberă la scena fixată, este apariția primelor tipuri de „formă”. Cu toate că în lucrul la situația dată se pornește de la motivațiile personajelor, care generează o serie de întrebări prin „magicul dacă”, la care studentul răspunde întotdeauna prin acțiunile sale, la un moment dat, se ajunge la un set de opțiuni care generează un număr de acțiuni specifice. Acțiunile respective, fiind repetate mereu, devin primele forme de mizanscenă.

De asemenea, fiind repetată aceeași scenă pe parcursul unui întreg semestru, se poate vorbi de un tip de repetitivitate a opțiunilor. Inevitabil, probând un set de opțiuni, se stabilizează o serie de alegeri, care conduc către niște acțiuni. Acțiunile respective, alegerile care conduc la motivațiile lor, fie sunt probate mai întâi de studenți în lucrul individual și verificate la clasă împreună cu profesorul, fie se nasc în prezența acestuia. Cu toate că este doar sugerat de obiectivele metodologiei, procesul refacerii este prezent în munca practică de la clasă.

Pentru a sintetiza, prin introducerea scenei fixe, în care partenerii se cunosc unul pe celălalt, elementul imprevizibil din cadrul primului semestru de studiu este estompat, apărând inevitabil nevoia de „formă”. Prin formă, ne referim la o serie de acțiuni pe baza cărora se construiește interacțiunea dintre doi actori într-o scenă.

Negarea existenței unei forme, distrugerea ei atunci când apare, poate conduce studenții către mari frustrări. Motivul este intuitiv. Din momentul în care scena a fost luată în posesie, devenind scena lor, orice acțiune care se naște în procesul de repetiții devine o formă de creație. Profesorul care neagă formele respective de creație, neagă acumulările de acțiuni, rezolvările inteligente, opțiunile personale. Din frica de a nu fixa totul într-o formă, el neagă, într-un fel creativitatea propriilor studenți. „Dar cel mai important rezultat este că va ajunge inexorabil la concluzia că are nevoie de formă.”²

Odată cu apariția unei scheme de acțiuni de bază, pe care se sprijină jocul scenic al actorului, devine necesară repetarea acestora de fiecare dată când este repetată scena. Din acest motiv, se poate afirma că unul din procesele importante care se cer a fi dezvoltate în cel de-al doilea semestru de studiu este refacerea.

În absența cunoașterii mecanismului refacerii, studenții riscă să trăiască o serie de blocaje majore. Studentul actor care nu stăpânește într-o oarecare măsură procesul refacerii, va avea senzația că munca sa de profesionalizare nu este un proces

² Peter, Brook, „Spațiul gol”, Editura Unitext, București 1997, pag. 51.

evolutiv, ci mai degrabă un hazard în care într-o zi se întâmplă să fie bine, iar în alta nu. Un număr considerabil de practicieni stabilesc diferența fundamentală dintre actorul amator și cel profesionist în capacitatea de reface procesul scenic.

Din aceste motive, considerăm că o categorie de structuri de jocuri trebuie să se concentreze pe crearea unor mecanisme concrete de refacere, întrucât acest proces reprezintă unul din principalele obstacole cu care se confruntă studenții semestrului al doilea din primul an de studiu.

O altă modificare majoră a procesului de lucru cu studenții constă în crearea primelor forme de relație avansată. Scenele alese din primul semestru sunt scene din filme, bazate în special pe forme de relație care se definește în timpul efectiv al interacțiunii dintre parteneri. Exemplul perfect de astfel de scenă scena din filmul „Crazy stupid love”. Scena prezintă primele forme de interacțiune dintre un bărbat și o femeie care s-au cunoscut cu câteva momente înainte, într-un bar. Din acest motiv, se poate afirma că interacțiunile dintre ei nu sunt condiționate de o serie de situații anterioare extrem de puternice. Cu siguranță este posibil ca cele două personaje să fi trăit niște momente semnificative înainte de intrarea în casa lui, cu toate acestea, în linii mari, ei sunt „doi străini”. Există și scene abordate în primul semestru de studiu care au forme mai active de relaționare, dar, în lucrul la clasă, profesorii nu se concentrează pe aspectele mai profunde ale dinamicii interumane. Se păstrează opțiunile verosimile în cadrul relației definite. Totuși, țelurile pe care profesorii se concentrează sunt,

așa cum sunt descrise și în metodologie, instrumentele specifice: punctul de concentrare, scopul etc.

În cazul scenelor din teatru contemporan, respectiv scenelor din teatrul interbelic, situațiile impuse de acestea sunt, prin prisma construcției lor dramatice, mai profunde din punct de vedere relațional. Pentru a demonstra această idee, vom oferi exemplul unei scene exersată de multe generații de studenți aflați în semestrul al doilea de studiu al artei actorului, scena dintre Mona și Grig, din piesa „Steaua fără nume” de Mihail Sebastian. Pornind de la premisa propusă de situație, scopul studentului actor care interpretează personajul Grig este acela de a o aduce pe Mona înapoi acasă. Cu toate acestea, scopul nu îl va conduce pe acesta la găsirea motivațiilor pentru care, o bună bucată de scenă. Grig îi povestește Monei modul în care a găsit-o. În cel mai bun caz, motivația găsită de student va fi aceea că Grig vrea să îi reproșeze Monei calvarul prin care a fost nevoit să treacă. În afara studiului aplicat al dinamicii relației dintre cei doi, studentul nu va putea înțelege cum de Grig nu observă că Mona este schimbată, cum acesta nu pare să se îngrijoreze pentru că o găsește în casa altui bărbat, cum nu dă niciun semn de descurajare (cel puțin nu în replici), atunci când Mona refuză să se întoarcă acasă împreună cu el. În scena dintre Mona și Grig, ca și în multe alte scene aprofundate în al doilea semestru de studiu, natura relației dintre cele două personaje determină felul în care scopul este atins.

Se poate afirma că în al doilea semestru se fac primii pași către descoperirea personajului. Deși el este privit ca un cumul de „dacă”, deși el nu este numit (nu se vorbește încă în mod

concret despre existența unui personaj)), personajul, în forma lui incipientă, devine tot mai prezent.

Pentru a realiza lin tranziția de la „eu și alegerile mele”, la „el și alegerile lui”, programa analitică a Universității Naționale de Artă Teatrală și Cinematografică propune ca apropierea de personaj să se realizeze prin intermediul unui joc. Jocul care facilitează trecerea către un mod de gândire diferit de cel personal este jocul „concept”, singurul joc nou introdus în cel de-al doilea semestru. Pentru a înțelege felul în care primele tipuri de relație și primele forme de personaje prind contur, este necesară analiza felului în care se desfășoară jocul concept.

Prin ideea de concept se înțelege asumarea unei fraze active. Un concept nu trebuie să conțină mai mult de două, maxim trei propoziții, înlănțuite într-o frază coerentă. Jocul, având sursă incertă, constituie o bază extrem de specifică a metodologiei Universității Naționale de Artă Teatrală și Cinematografică „I.L. Caragiale”. Acesta se desfășoară în două etape. În prima etapă, studentul primește o serie de întrebări, sub forma unui interviu, din partea colegilor săi. El este invitat să răspundă la toate, cât mai detaliat posibil. Întrebările trebuie să aibă un caracter personal, dar în același timp, nu trebuie să se ancoreze în aspecte extrem de specifice ale vieții persoanei intervievate. De exemplu, o întrebare de tipul „De ce te-ai certat cu mine acum două zile?” nu își găsește locul în jocul concept. Exemple de întrebări posibile sunt următoarele: Dacă ai avea o superputere care ar fi și de ce? De ce îți este cel mai frică? Ce te deranjează cel mai tare la oameni? Cum ar arăta o zi perfectă pentru tine?

În cea de-a doua etapă a jocului concept, persoana interviuată primește un concept. Conceptele sunt propoziții active, cu caracter general, care nasc un tip de viziune asupra lumii. Exemple de concepte posibile ar fi următoarele: „Banii aduc fericirea”, „Sunt cea mai frumoasă femeie din lume!”, „Femeile sunt inferioare bărbaților” etc.

Studentului i se pune același set de întrebări iar el trebuie să răspundă din nou la ele, funcționând pe baza conceptului primit. Un concept, reprezintă, de fapt, un fel de filtru prin care o persoană vede lumea înconjurătoare. Faptul că o persoană consideră femeile inferioare bărbaților, împinge persoana respectivă la o serie de raportări diferențiate. Bărbații vor fi priviți într-un fel, ca egali ai persoanei respective, iar femeile în cu totul alt fel. De asemenea, se vor modifica cel mai probabil și conținuturile răspunsurilor la întrebări. Dacă la întrebarea „Cine e cea mai dragă persoană din lume?” persoana interviuată a răspuns „Prietena mea”, probabil că răspunsul se va modifica.

Conceptul realizează tranziția de la o idee generală pe care studenții și-o fac mental despre un personaj (de tipul, Grig este arogant, Mona este răsfățată, Miroiu este antisocial), la o serie de răspunsuri și acțiuni concrete. Fiind întrebați de colegi, întrebări extrem de simple, concrete, studenții actori sunt puși în situația de a căuta tot mai mult în esența lucrurilor. De exemplu, dacă persoana care are conceptul „Banii aduc fericirea” este întrebată cum arată ziua perfectă pentru ea, va fi pusă inevitabil în situația de a crea o imagine clară asupra

felului în care arată ziua perfectă pentru o persoană care consideră că aspectul financiar este cel mai important.

La final, colegii sunt invitați să ghicească conceptul primit de persoana intervievată, iar profesorul, împreună cu studenții, vorbesc despre exercițiul pe care l-au văzut. Revenind la scena dintre Mona și Grig, un concept de tipul „Nu vreau ca femeia cu care sunt într-o relație să creadă că e prea importantă pentru mine” asumat de studentul actor care interpretează personajul Grig, poate justifica de ce acesta spune „Bună dimineața, Mona!” în loc să îi reproșeze faptul că a fugit în timpul nopții și că a trebuit să o caute până acum.

Pentru a sintetiza, s-a observat, prin ilustrarea experiențelor practice, că odată cu trecerea de la scene libere, la „situații date” fixate, în care partenerii nu sunt intersanjabili, se produc o serie de transformări în mentalitatea studenților. Au loc primele forme de luare în posesie, primele manifestări de independență, dar și primele blocaje (de tipul „Nu pot să fac scena”). S-a sesizat că odată cu repartizarea clară a scenelor, cu distribuirea studenților pe roluri fixe cu parteneri ficși, apare nevoia existenței unei „forme”. S-a observat că unul din procesele pe care semestrul doi se concentrează indirect, este procesul refacerii unor scheme de acțiuni, unor serii de opțiuni. De asemenea, comparând complexitatea scenelor din primul semestru cu cea a scenelor din cel de-al doilea semestru, s-a punctat faptul că cele studiate în cel de-al doilea semestru solicită, prin natura scriiturii dramaturgice, o înțelegere detaliată a formelor de relaționare. Jocul concept vine în întâmpinarea nevoii respective, punând studentul în condiția

de a înțelege experiențial, un alt mod de raportare la lume față de al său. Astfel, se face tranziția de la „eu”, la „eu cu ceva în plus”.

Puncte nevralgice ale metodei actuale

Realitatea concretă, uneori vine în contradicția dorințelor pedagogice practice ale profesorilor. Cel de-al doilea semestru reprezintă punctul în care marea majoritate a studenților pierde un număr mare din acumulările din semestrul anterior. În realitate, legăturile dintre jocul de antrenament și jocul actorilor se estompează, ei văzând antrenamentul specific al actorului ca un ritual fără sens. Încălzirea fizică, nefiind urmată de niciun joc, nu își mai găsește sensul în mintea lor. De asemenea, legăturile dintre jocul concept, care este jucat în general în timpul cursului și scenele pe care aceștia le fac, sunt estompate complet. O altă senzație pregnantă este aceea de inutilitate a procesului de învățare. Din moment ce primul semestru este dedicat jocului, iar acesta devine, brusc, irelevant în procesul de profesionalizare, apare întrebarea logică: de ce s-au făcut jocuri în primul semestru din moment ce acestea nu folosesc la nimic nimănui? Conceptele introduse prin jocuri specifice, în primul semestru nu își găsesc, în realitatea internă a multora dintre studenți, aplicativitate în cel de-al doilea. Cum poate fi punctul de concentrare, studiat atât de clar în primul semestru, fi aplicabil în cadrul scenei dintre Mona și Grig? Toate aceste confuzii conduc la senzația absenței unei metode.

În viziunea noastră, deși metodologia nu este absentă, fiind formulată pe o serie de obiective, non-diferențierea dintre

scopurile pedagogice ale primului și ale celui de-al doilea semestru conduce către multe dintre confuziile create. În al doilea rând, deși metoda nu este absentă pentru un privitor obiectiv, ea pare inexistentă pentru mulți dintre studenții angrenați în procesul pedagogic. Motivul este acela că ei sunt puși în situația de a umple de unii singuri prea multe hibe informaționale. Pentru a clarifica, este nevoie de o privire de ansamblu asupra felului în care este exersată refacerea.

Refacerea este introdusă, în primul semestru, prin exercițiul „Căutarea obiectului”. O bună parte dintre profesori introduc exercițiul căutării obiectului, imediat după jocul „Expunerea”, deci în săptămânile 2-4 ale primului semestru. În urma exercițiului „Căutarea obiectului”, ideea de refacere este abandonată, până în cel de-al doilea semestru în care este exersată direct, în lucrul la clasă. Cu toate acestea, primul semestru abundă de jocuri cu tâlc pedagogic și, din acest motiv, o bună parte dintre acestea sunt uitate, în trecerea de la primul semestru la cel de-al doilea. Un alt aspect este acela că sensul profund al jocurilor se referă la o experiență viitoare. În jocul cu căutarea obiectului, studentul află pentru prima oară faptul că refacerea nu se referă doar la un proces extern (refacerea unei suite de mișcări), ci este mai degrabă un proces lăuntric, în care cel care reface înțelege cauza ce l-a determinat să facă o anumită mișcare. Exercițiul „Căutarea obiectului” este un joc în urma căruia studentul aflat la început de drum, înțelege doar că problema refacerii este mai complicată decât credea inițial. Mai apoi, obiectivul este abandonat pentru multe luni.

Exersarea refacerii doar în scena efectuată la clasă conduce studentul către diverse forme de frustrare. Se poate întâmpla ca într-o repetiție să aibă o serie de revelații succesive, care să îl conducă spre interpretări surprinzătoare, acțiuni organice, explorare a emoțiilor din cadrul situației date. Acel moment de creație va fi recunoscut de către profesor și studenți. În repetiția următoare, este posibil ca toate revelațiile să fie uitate, scena revenind la forma inițială. Un demers de acest tip va forma ideea absenței unui proces evolutiv. El va simți că creația sa s-a evaporat, fără motiv clar, fără sens, fără puterea de controla ceva. Sentimentul de absență a controlului asupra propriei creații, generează blocaj.

În ceea ce privește procesul relaționării complexe, experiența devine și mai complicată. Un număr considerabil de studenți nu fac o legătură, care pentru profesorul de arta actorului pare intuitivă: legătura dintre jocul concept și relația scenică. Din acest motiv, ruptura dintre jocul de actorie și jocul efectiv al actorului devine și mai mare. Jocul de actorie devine un instrument periferic, fără utilitate practică. Jocul actorului devine un proces serios, angoasant, complicat.

Mai departe, acest studiu va încerca să vină în întâmpinarea nevoilor sesizate, în încercarea de a ameliora procesele traumatiche care iau ființă odată cu trecerea de la situația liberă la situația dată. Pornind de la procesele majore identificate (refacerea, relația), se vor formula jocuri ce pornesc de la platforma jocurilor din primul semestru de studiu, în încercarea de a facilita învățări aplicative succesive ale conceptelor specifice profesiei.

Refacerea

Pentru o persoană care nu se preocupă cu studiul aplicat al artei actorului, refacerea constă în repetarea detaliată a fiecărei acțiuni efectuate la un moment dat și a fiecărei intonații obținute într-o suită de repetiții bune. Pentru un privitor neavizat, munca de refacere este un proiect extern, care are legătură, în primul rând, cu memoria corporală (atunci când vorbim de corporal ne referim și la vocea interpretului) și, în al doilea rând, cu memorarea textului. E importantă perspectiva persoanei neavizate, întrucât ea reprezintă punctul de plecare al studentului obișnuit.

Se naște inevitabil întrebarea: Ce este refacerea pentru un profesionist? În ce măsură, este ea exactă, în ce măsură este un proces viu? În „Fără secrete”, Peter Brook vorbește despre prezența unei lumi invizibile în care replica și acțiunea reprezintă doar vârful unei construcții ascunse. Așa cum pentru un căpitan de navă, singurul lucru sesizabil este vârful unui iceberg, astfel și acțiunile, respectiv vorbele unui actor, sunt, pentru spectator, stratul superior al unui „munte” de mecanisme cognitive și afective. În „Spațiul gol”, Peter Brook compară construcția invizibilă din teatru cu felul în care se construiește muzica. „Noi putem face un cult al personalității din dirijor, dar sîntem conștienți că nu el este acela care face muzica, ea îl face pe el.”³

³ Peter, Brook, „Spațiul gol”, Editura Unitext, București 1997, pag. 44.

În perspectiva asupra refacerii oferită de Peter Brook, doar o serie de elemente de bază sunt repetitive. Restul ține de o zonă inexplicabilă, în care actorii se armonizează unul cu celălalt. La fel cum într-o orchestră, toți au partituri cu note, timpi prestabiliți, o rigoare specifică în felul în care își mânuiesc instrumentele, dar în momentul concertului există de fiecare dată diferențe semnificative, și în jocul actorului, se pune problema refacerii unui miez de esență care generează acțiuni și atitudini succesive. În „Punct și de la capăt”, Brook detaliază optica sugerată în „Spațiul gol” și în „Fără secrete”: „Exact la fel, un actor care vrea să-și fixeze interpretarea face ceva împotriva vieții. Trebuie să păstreze anumite linii în ce face, sau joacă haotic atunci când rostește replica, absolut fiecare replică se poate redeschide spre o nouă muzică în jurul acestor puncte radiante.”⁴

Este necesară o privire detaliată asupra a ceea ce constituie punctele radiante. Ele constau în mișcarea propriu-zisă, în relația cu spațiul sau în relația dintre parteneri? Pentru Stanislavski, refacerea constă în recreerea prin „acele motivații, ocazii, situații interioare prin intermediul cărora și pentru care se realizează acțiunea”⁵. Practic, în viziunea stanislavskiană, orice acțiune se naște dintr-o nevoie rațională. În momentul în care actorul bea apă pe scenă, el o face pentru că îi e sete. Ceea ce trebuie să recreeze actorul este setea care l-a condus către

⁴ Peter, Brook, „Punct și de la capăt”, Editura Nemira, București, 2018, pag. 45.

⁵ Konstantin, Sergheevici, Stanislavski, „Munca actorului cu sine însuși”, Editura Nemira, București, 2013, pag. 105.

acțiunea de a bea apă. Pentru Stanislavski, punctele interioare sunt motivațiile personajului. Teoretic, lucrurile sunt extrem de simple. În practică însă, mediul profesionist în care studenții se pregătesc să intre cere o mult mai mare rigoare în refacere. În situația unei filmări, spre exemplu, există limite de cadru, puncte în care actorul trebuie să se oprească înainte de a spune replica, locuri specifice de unde trebuie să apuce obiectele.

În relația cu studentul de anul I, este necesară concentrarea profesorilor asupra caracterului intern, asupra lumii interioare care generează acțiunea. Însă, o concentrare mult prea mare asupra interiorului, fără a îl pune pe acesta într-o relație directă cu exteriorul, poate crea senzația unei non-acumulări, a unei non-metode în care totul ține de interiorul fiecărui student în parte. În realitate, însă, în mediul profesionist, refacerea motivațiilor este însoțită întotdeauna de refacerea exterioară a acțiunilor cauzate de acele motivații. De exemplu, în comedie, gagul este însoțit întotdeauna de un temporitm specific. Indiferent de viteza cu care motivația generează acțiunea într-o zi sau în alta, ea trebuie făcută, în linii mari, în același ritm.

Motivul pentru care profesorii de arta actorului se feresc în anul I de dezvăluirea prezenței unei legături dintre planul exterior și cel interior este teama de „mecanicizare”. Pentru studentul fără experiență, orice soluție de acțiune venită din exterior pare o soluție ușoară. De cele mai multe ori, el repetă cu conștiințiozitatea unui școlar acțiunea respectivă, fără a naște motivația corespunzătoare acelei acțiuni. Astfel, apare senzația unei scheme reci, în care actorul nu gândește absolut

nimic, executând doar cu conștiinciozitate o serie de structuri învățate pe dinafară.

Pentru Viola Spolin, refacerea unei scheme de acțiuni se leagă de reactivarea la un punct de concentrare mobil. Ea consideră că odată ce acesta este activat, acțiunile se își vor recăpăta necesitatea, actorul fiind eliberat din nou de senzația de disconfort cauzată de prezența unui privitor.

Nici Viola Spolin, nu pune accent pe studiul exterior al mișcării, considerând că există, că refacerea interiorului va atrage după sine și recreerea aproape fidelă a exteriorului. „Modul în care un student rezolvă o problemă este personal și într-un joc el poate alerga, striga, se poate cățăra sau poate face tumbe, atâta timp cât o face pentru problema respectivă.”⁶

Ideea de punct de concentrare mobil, rezolvă pe de-o parte problema fundamentală a implicării într-o acțiune concretă. Spre deosebire de optica lui Stanislavski, în care căutarea unei motivații are întotdeauna legătură cu un proces intern, în care actorul își construiește de unul singur motivațiile, în viziunea Violei Spolin, punctul de concentrare este situat în permanență în exteriorul actorului. Dacă punctul de concentrare este partenerul, și ambii parteneri sunt atenți activ unul la celălalt, mișcarea se va naște din interacțiunea dintre aceștia.

Cu toate acestea, se pot identifica, în practică, o serie de situații în care unul sau mai mulți studenți schimbă întotdeauna ceva, nefiind capabili să recreeze nimic din ceea ce au descoperit

⁶ Viola, Spolin, „Improvizatie pentru teatru”, Editura U.N.A.T.C. Press, București, 2008, pag. 69.

în repetițiile anterioare. Deși în cadrul facultății, sau în cadrul unui laborator, această caracteristică este binevenită, capacitatea de a reface este vitală pentru actorul secolului XXI. Un student actor care nu ar recrea niciodată nimic, inventând întotdeauna forme noi, punându-și permanent partenerul în dificultate, s-ar încadra perfect în metoda propusă de Viola Spolin. El și-ar păstra permanent punctul de concentrare activ, venind întotdeauna cu noi opțiuni, cu noi acțiuni, ca și cum repetiția precedentă nu a existat. Ar fi întotdeauna viu, ar naște întotdeauna ceva, dar pentru orice partener ar fi extrem de dificil să lucreze cu el. Mai apoi, pentru toți regizorii ar fi practic imposibil. Din acest motiv, se cere prezența unui echilibru între motivațiile interioare, relația directă cu partenerul, memoria corporală și alte instrumente angrenate în refacere.

John Wright propune un echilibru între ceea ce e viu și ceea ce este impus, repetabil. El consideră că acțiunea în sine are un caracter seducător pentru actor. El vorbește despre o raportare diferită a actorului față de acțiune în sine. Prin acțiune se înțelege și acțiunea verbală, metamorfozată în procesul scenic în replica impusă de scriitura dramatică. Pentru John Wright, acțiunea nu este doar un mijloc de a rezolva ceva, de a ajunge la un scop, de a veni în întâmpinarea unei nevoi, ea este și mecanism ludic care îl guvernează pe actor în scenă. Din acest motiv, se poate vorbi și despre un „cum” al acțiunii. Chiar dacă „cum”-ul este evitat în metodologia Universității Naționale de Artă Teatrală și Cinematografică, în perspectiva oferită de John Wright, se oferă o valoare extrem de specifică a ceea ce numim

„cum”. Prin „cum”-ul lui John Wright, ne referim la ritmul unei acțiuni, la detaliile specifice ale unei opțiuni personale, caracteristici extrem de concrete care nu se referă la „imaginea generală” pe care un student o are asupra unui personaj. „Cerându-vă să descoperiți jocul, în loc să găsiți motivația pentru ce faceți, vă invit să duceți acțiunea dincolo de determinarea psihologică a scenei și vă încurajez să jucați acțiunea de dragul acțiunii.”⁷ Cu toate că, în lucrarea sa, el se referă mai ales la felul în care se construiește comedia fizică, ideea că un actor poate fi sedus și de felul în care efectuează o acțiune, de coordonatele fizice pe care le solicită, de detaliile sale utilă pedagogiei artei actorului. Așa cum un cântăreț de pian repetă de multe ori o partitură cunoscută pentru plăcerea de a fi cauza ei, fără să trivializeze emoțiile cântecului, actorul se bazează pe acțiune și, cu cât aceasta este mai precisă, cu cât este mai controlată, cu atât jocul este mai precis.

Întrebarea care se naște este: Cum se stabilește un raport just între exterior și interior? Practica pedagogică demonstrează faptul că, deși refacerea este un proces des întâlnit în cel de-al doilea semestru, nu foarte mulți studenți devin performanți în a o realiza. Motivele sunt multiple. Pe de-o parte, unul din motive a fost semnalat în paragrafele anterioare: concentrarea exclusivă pe motivațiile interioare, ignorându-se complet precizia schemei de acțiuni și intenții. Un alt motiv este acela că procesul de refacere nu este desfăcut în cele două procese

⁷ John, Wright „De ce râdem la teatru?”, Editura Nemira, București, 2016, pag. 72.

fundamentale: conștientizarea și renașterea. Cu toate că în primul semestru de studiu al artei actorului se fac numeroase exerciții de conștientizare senzorială, menite să îi facă pe studenți să fie mai atenți la stimulii externi și la senzațiile din corpul lor (în strânsă legătură cu emoțiile pe care acestea le trezesc în psihicul lor), nu se realizează o corelare directă cu ideea de repetare a aceluiași proces, în noi condiții.

Al treilea motiv, este acela că procesul de refacere este privit ca un instrument nou și nu ca un fenomen de recuperare a unor resurse ale ființei. Se observă în evoluția copilului numeroase momente în care acesta se refugiază în structuri repetitive. Jocul în sine este o structură clar delimitată în care un număr mare de momente au caracter repetitiv. Din acest motiv, optica asupra refacerii ar trebui modificată. Refacerea, în viziunea noastră, nu este un proces nou, ci unul înrădăcinat în ființa umană. Refacerea nu trebuie învățată, ea trebuie exersată.

În ceea ce privește felul în care ea este exersată, acesta este diferit pentru fiecare personalitate ludică identificată de Sue Jennings în studiul său. Corporalul deține o memorie mai detaliată a proceselor din interiorul propriului organism. Personalitatea simbolică este mai ancorată în potențialul imaginar al spațiului, în felul în obiectele trezesc realitatea lăuntrică. Personalitatea influențată de rol reține raționamentul din spatele unei serii de decizii. Toate aceste date pot ajuta profesorul în felul în care explică refacerile ce trebuie să aibă loc. Cu toate acestea, refacerea este un proces care trebuie

exersat în mult mai multe contexte decât cel al unei scene simple.

Exersarea refacerii doar în cadrul scenei este inevitabil însoțită de un cumul de deziluzii succesive. Dacă ceea ce este refăcut este propria creație dintr-un moment anterior al repetițiilor, incapacitatea de a reface conduce către frustrare. Din acest motiv, considerăm că jocul este un cadru mult mai liber în care refacerea poate fi practică. „ Gândirea înaintază prin joc de la cunoscut la necunoscut, de la previzibil la imprevizibil, de la sigur la problematic, de la nimereală la strategie.”⁸ În cadrul unei structuri ludice, refacerea poate fi privită ca un proces ce pur și simplu necesită exersare, nu ca un instrument pe care se bazează întregul proces scenic.

De asemenea, prin jocuri succesive se poate stabili un raport just interior-exterior, prin exersare. În momentul repetării scenei, refacerea poate deveni doar una dintre coordonatele pe care studentul le stăpânește, așa cum acțiunea de a merge, sau aceea de a respira, este un proces inconștient, un automatism care nu necesită niciun tip de cogniții raționale.

În continuare, vor fi propuse o serie de structuri ludice prin care studenții celui de-al doilea semestru să exerseze procesele de refacere. Jocurile sunt fie etape superioare ale celor din primul semestru, adaptate astfel încât să vină în întâmpinarea nevoilor celui de-al doilea semestru, fie bazate pe

⁸ Solomon, Marcus, „Jocul ca libertate”, Editura Scripta, București 2003, pag. 20.

noi tendințe, noi observații, noi aspecte scenice, care iau ființă abia în cadrul celui de-al doilea semestru.

Căutarea obiectului – etapele 2, 3

Așa cum s-a precizat și în capitolul anterior, unul din primele exerciții cu care studenții iau contact în săptămânile 2-4 ale modulului de jocuri este „Căutarea obiectului”. Exercițiul este derivat din expunerea, și e utilizat de profesori pentru a sugera o serie de concluzii asupra refacerii. Jocul pornește de la o sarcină simplă: un obiect este ascuns și jucătorul este invitat să îl caute prin tot spațiul. Se naște astfel o bucată de viață, în care un actor este preocupat de o sarcină extrem de specifică. Poate că nu este cea mai palpitantă sau cea mai tensionată situație posibilă, dar, în sine, căutarea unui obiect reprezintă un segment de acțiune veridică în care un actor urmărește un scop extrem de clar. Colegii sunt invitați să îl privească pe cel angrenat în acțiune, să observe toate aspectele comportamentului său. La sfârșit, după ce găsește obiectul, jucătorul este invitat să reproducă exact seria de mișcări. În majoritatea cazurilor, refacerea este realizată exterior de către jucător, iar profesorul își îndrumă studenții către concluzia: refacerea este un proces interior, în care actorul trebuie să își reproducă toate motivațiile ce l-au condus într-un proces de viață. În capitolul anterior, s-a propus o etapă anterioară a jocului „Căutarea obiectului”, pentru ca acesta să devină util obiectivelor primului semestru. În continuare, vom adăuga noi etape, astfel încât refacerea să fie exersată practic, nu doar înțeleasă teoretic.

Primul pas este explicarea regulilor. Celui care caută obiectul, ar trebui să i se solicite două sarcini. Prima este aceea de a căuta obiectul. Cea de-a doua este de a se observa în procesul căutării. În prima etapă, el va căuta obiectul având conștiința propriei căutări. Poate că va fi o căutare mai programată, dar cu siguranță, în felul acesta, se vor face primii pași spre conștientizare. În cea de-a doua etapă, prin ștafetă, studenții ar trebui să refacă în grup căutarea colegului lor. Lucrurile ar putea să se formuleze pe următorul set de reguli: Cel care a căutat intră în etapa a doua, încercând să refacă ceea ce a făcut. În cea de-a doua etapă, în momentul în care el sare în procesul de refacere peste un pas al căutării, colegul care sesizează primul aspectul omis poate bate din palme. În momentul bății din palme, persoana angrenată în procesul refacerii se oprește în stop cadru. Ea este înlocuită de cel care a bătut din palme și jocul continuă până când acesta omite la rândul său un aspect al refacerii.

Printr-o schimbare simplă de structură, se obțin o serie de rezultate care modifică fundamental raportarea studentului la jocul „Căutarea obiectului”. Prima modificare este aceea că exercițiul capătă, prin jocul funcțional atașat, (bătutul din palme pentru a semnaliza eroarea) aura unei structuri ludice în care toți sunt implicați. A doua constă în faptul că un exercițiu individual care folosește doar pentru a explica un proces devine un joc practic în care toată grupa de studenți este implicată. Al treilea este acela că obiectivul dezvoltării creativității în cadrul grupului, care, așa cum s-a observat la începutul capitolului, nu

mai este exploatat decât prin interacțiunile de zi cu zi ale studenților, capătă din nou concretețe.

Exercițiul poate fi repetat de mai multe ori de către grupă, în funcție de obiectivul enunțat de către profesor. Prima etapă va fi inevitabil aceea de „a înțelege”. Un privitor oarecare trebuie să înțeleagă schema de acțiuni a căutării. Mai apoi, pe măsură ce exercițiul avansează, ne putem concentra pe „a crede”. Fiecare etapă a căutării poate naște discuții. Opțiunile de căutare sunt influențate, în general, fie de spațiu, fie de personalitatea persoanei care caută. Spre exemplu, o persoană sedentară, va epuiza cel mai probabil mai întâi locurile care nu implică poziții fizice dificile (podeaua, mesele, dulapul etc.). O persoană suspicioasă, va căuta într-un loc anume pentru că va avea impresia că a surprins o privire a unui coleg care indica înspre locul respectiv. Toate deciziile de căutare ar trebui analizate, descompuse, conștientizate. În felul acesta, se vor face pași importanți către o atitudine conștientă atât în procesul de lucru la clasă, cât și în viața de zi cu zi.

În următoarele etape ale acestui joc, în următoarele săptămâni, se poate adăuga o limită de timp acțiunii de căutare, în scopul de a crea o viteză mai mare de gândire și acțiune. Se va amplifica în acest fel, ceea ce Stanislavski denumesc „temporitmul acțiunii”. Odată cu creșterea vitezei de acțiune, felul în care gândurile derivă dintr-unul în altul va fi și mai rapid. În acest punct, este important ca profesorul să sfătuiască studenții să nu se concentreze pe detalii corporale minore. Este evident că recreerea unei scheme extrem de rapide este mult mai dificilă decât cea a uneia lente întrucât ea presupune un

control riguros al corpului. Jucătorii trebuie sfătuiți să respecte, în mare, zonele de căutare. Și după această etapă, o serie de discuții poate genera noi crâmpene de conștientizare a legăturii dintre corp și minte.

Refacerea încălzirii

În primele săptămâni ale primului an de studiu, profesorii de la clasă le propun studenților variante de încălzire corporală. În cadrul acestui demers, sunt introduse categorii de exerciții corporale, care mai apoi, așa cum afirmă și metodologia, devin un ritual specific al actorului. O parte din exercițiile propuse sunt preluate din diverse sporturi, putând fi sesizate multe puncte tangențiale cu încălzirile specifice ale sportivilor. Se observă, deci, un trunchi de exerciții comune: rotații ale diverselor părți ale corpului, flexii, extensii etc. De asemenea, în paralel cu acestea, sunt introduse o serie de exerciții de conștientizare corporală, de trezire a simțurilor, de facilitarea unor legături corp-voce. Exemple ale exercițiilor de acest tip sunt: rularea coloanei vertebră cu vertebră (pentru conștientizarea unei acțiuni lente), mișcări pe numărătoare (spre exemplu: se scutură numărând cu voce tare mâna stângă de 16 ori, apoi cea dreaptă de 16 ori, piciorul stâng de 16 ori, apoi cel drept, mai apoi se repetă aceeași structură doar că de 8 ori, apoi de 4, apoi de 2, apoi o dată), sărituri însoțite de diverse sunete (sărituri de iepure în care se ating cu palmele călcâiele însoțind atingerea de o interjecție de tipul: Țup, Țap etc.), exerciții de izometrie (care au ca scop păstrarea unei poziții fizice solicitante, conștientizarea încordărilor, conștientizarea

unei forme primare a conceptului de „Confort în disconfort” ilustrat de Meyerhold).

În primul capitol, exercițiile specifice încălzirii nu au fost restructurate întrucât în cadrul acesteia, studenții Universității Naționale de Artă Teatrală și Cinematografică „I.L. Caragiale” iau contact cu o gamă vastă de exerciții diverse. În viziunea noastră, acestea sunt exerciții adaptate studiului artei actorului, constituind un prim pas extrem de benefic și structurat în conștientizarea corporală.

În partea a doua a primului semestru și pe parcursul celui de-al doilea semestru, ritualul încălzirii este preluat de către studenți. În a doua parte a primului semestru, preluarea încălzirii este un pas important ce conduce către un tip de responsabilizare. Practic, în fiecare zi este ales un nou student care are sarcina de a conduce ritualul de încălzire. O parte din exerciții fiind încă noi, entuziasmul îmbinat cu dificultatea încălzirii fizice fac din aceasta o activitate pedagogică plăcută pentru studenții aflați în primul semestru. Odată cu trecerea la al doilea semestru, se observă la majoritatea studenților o formă de mecanicizare a procesului încălzirii. Fizicul lor adaptându-se la cerințele acesteia, ea devine un obicei monoton ce nu mai trezește niciun interes real. Profesorul de arta actorului nu poate reproșa nimic concret studenților săi, întrucât aceștia efectuează mișcările corect. Cu toate acestea, unul dintre scopurile importante ale încălzirii, acela de a facilita o conștientizare dublă (exterior-interior, interior-exterior) este anulat cu desăvârșire.

În viziunea noastră, încălzirea ar trebui adaptată scopurilor pedagogice ale semestrului doi. Din acest motiv, mai departe, vor fi propuse două noi etape ale ritualului de încălzire pentru a facilita învățarea activă a procesului de refacere.

În prima etapă, studenții ar putea primi o sarcină dublă: aceea de a face încălzirea și aceea de a își studia extrem de atent comportamentul pe tot parcursul acesteia. Structura de bază va rămâne aceeași: un coleg conduce exercițiul de încălzire, ceilalți îl urmează. În ziua următoare, spre deosebire de primul semestru, persoana care conduce încălzirea va rămâne neschimbată și studenților li se va cere să facă încălzirea din ziua precedentă, pas cu pas, exercițiu cu exercițiu. În următoarea săptămână, studenților li se va cere să facă încălzirea din ziua precedentă. Astfel, ei vor încerca să refacă o încercare de refacere.

După prima săptămână, în care s-a refăcut încălzirea inițială de 4 ori, se poate genera o discuție asupra aspectelor omise, asupra felului în care un moment inițial de viață a fost transformat succesiv.

În următoarea săptămână, în prima zi, un nou coleg va conduce ritualul de încălzire. Unui alt coleg i se va cere să fie extrem de atent la comportamentul celui care conduce încălzirea. Restul colegilor, vor primi sarcina de a fi atenți la propria persoană. În următoarea zi, cel care l-a studiat pe cel care conducea încălzirea trebuie să refacă încălzirea făcută de acesta. Un alt coleg primește sarcina de a îl studia pe cel care acum conduce încălzirea. Cel care a condus încălzirea în ziua precedentă, primește scopul de a sesiza toate momentele omise

de cel care l-a studiat. În acest fel, se generează un lanț de refaceri, obiectivul coalizării colectivului luând forme ludice practice.

Refacerea diferențiată pe tiparele comportamentale

Pe lângă încălzirea specifică actorului, în prima jumătate de oră a cursului, studenții reiau unul dintre jocurile jucate în semestrul I. De obicei, jocurile jucate după încălzire sunt fie jocuri de impuls, fie jocuri de oglindire. Timpul limitat alocat în formula actuală jocului, nu permite explorarea unor jocuri care cer o durată de timp mai mare. În anumite momente, sunt reluate și jocuri ce implică mersul Brownian (coordonate de profesori) sau alte jocuri simbolice.

Așa cum s-a afirmat, refacerea este un proces personal care poate fi exersat, dar care este asimilat de fiecare student în parte, în funcție de resursa creativă de bază. În continuare, acest studiu va propune schimbarea structurii unora dintre jocurile specifice fiecărui tipar comportamental, astfel încât fiecare tip de student în parte să asimileze principiile refacerii pornind de la resursa sa creativă. În acest fel, niciun student nu va simți că învățarea refacerii este un proces care îi anulează personalitatea de bază.

Pentru consolidarea tiparului comportamental în funcție de noile scopuri pedagogice, acest studiu propune următoarele exerciții:

- Mers Brownian guvernat de numeroase centre, pe diverse suprafețe (pentru studenții corporali);

- Metamorfozarea succesivă a obiectului (pentru studenții simbolici);
- Improvizația de acțiuni succesive cu obiectul (pentru studenții aflați în tiparul comportamental de rol).

În prima etapă, exercițiul de mers Brownian guvernat de diverse centre, pe diferite suprafețe se desfășoară asemănător cu jocul din primul semestru. Profesorul își setează cronometrul la 2 minute. În cele două minute, studenții merg Brownian și, în cadrul exercițiilor, li se dau diverse teme. În cele două minute, li se cere să meargă atrași de diverse elemente componente ale corpului lor (capul, nasul, umerii etc.), fie să meargă pe diverse suprafețe (gheață, nisip fierbinte, nămol etc.). În momentul în care cele două minute se sfârșesc, studenților li se cere să refacă traseul efectuat fără a primi nicio comandă de la profesor. În acest fel, se încearcă facilitarea unei legături aplicate între senzațiile corporale și memorie.

În cadrul exercițiului de metamorfozare succesivă a obiectului, li se cere studenților simbolici să povestească o secvență dramatică, cu ajutorul unui obiect cărui i se atribuie conotații simbolice (spre exemplu un pix, un pachet de șervețele, un pahar etc.). Un exemplu de secvență posibilă poate fi următoarea:

„Un hoț jefuiește un magazin. Își numără fericit banii. Este prins de poliție.”

În cadrul acestei succesiuni pachetul de șervețele poate deveni pistolul cu care hoțul îl amenință pe vânzător.

Șervețelele pot deveni bani. Șervețelele pot deveni, mai apoi, cătușe.

În următoarea etapă a acestui exercițiu, i se cere jucătorului refacerea seriei de metamorfozări. Astfel, obiectele devin mijlocul prin care studenții simbolici își însușesc recreerea momentelor.

În cazul studenților de rol, punctul de pornire poate fi o serie de acțiuni clar delimitate narativ. În prima etapă li se cere să creeze o narațiune în care o acțiune simplă (spre exemplu, a sufla nasul sau a bea dintr-un pahar cu apă) să fie prezentă în trei momente narrative (spre exemplu, în expozițiune, în intrigă, în deznodământ). Un exemplu de structură de acest tip poate fi următoarea:

„Un om ajunge acasă. Se dezbracă, se face comod, își dă jos hainele, se îmbracă în pijama, își toarnă un pahar cu apă, bea din el. O strigă pe soția sa. Ea nu răspunde. Bea o gură de apă. Apoi o strigă din nou. Ea nu răspunde. Se duce să vadă dacă este în curte, sau în cealaltă cameră. Nu este. Apoi observă că lucrurile ei nu mai sunt în casă. Caută prin dulapuri și vede că hainele ei au dispărut. Observă că și bijuteriile au dispărut. Vede pe masă o scrisoare de la ea în care îi scrie că l-a părăsit. Bea o gură de apă.”

Fiind un joc cunoscut, structurile narrative propuse vor fi clar delimitate de către studenții aflați în faza de rol. În a doua etapă a exercițiului li se va cere să repete exercițiul efectuat anterior. În acest fel, ei vor înțelege refacerea prin prisma unei serii clare de decizii luate.

Refacerea unor fragmente de jocuri de impuls

Exercițiile de impuls antrenează un tip de complicitate a grupului în care o serie de mișcări prestabilite activează treptat un grup. Concepte cu caracter general de tipul „energie” sau „atenția la partener” își găsesc o formă concretă în cadrul acestora. Cu toate acestea, jocurile de impuls, odată stăpânite de studentul actor, devin o performanță în sine, irelevantă pentru studiul artei actorului.

Motivul pentru care acest fenomen se produce este acela că, în lipsa unei etape superioare, „complicitatea jucătorilor” se modifică treptat. Studenții învață codul de bază al jocurilor de impuls, devin performanți în a transmite mai departe impulsul și în a crește ritmul gradual, dar calitatea atenției lor devine mai mică. Așa cum pentru un jucător profesionist de baschet, exercițiul de a bate pur și simplu mingea pe loc nu își mai găsește sensul, la fel și pentru studentul actor, exercițiul de impuls, odată adus la un grad ridicat de performanță, devine inefficient în dezvoltarea sa ulterioară.

Cu toate acestea, modificând paradigma de bază a jocurilor de impuls în funcție de un set de obiective conforme semestrului al doilea, acestea pot deveni instrumente active pentru dezvoltarea caracteristicilor specifice artei actorului.

Primul pas este acela de a marca un segment de joc și a invita jucătorii să refacă jocul pe care l-au jucat. Spre exemplu, un joc de „hep”, poate fi rejucat până în momentul în care primul jucător a fost eliminat. În timpul refacerii, profesorul ar trebui să semnaleze toate momentele în care un jucător este implicat în joc. Acesta nu trebuie să refacă doar clipa în care a

primit impulsul și l-a transmis mai departe ci și momentele premergătoare, în care aștepta impulsul, încercând să anticipeze mișcările colegilor, urmărind activ dezvoltarea jocului.

Următoarea etapă ar putea fi introducerea unei comenzi care delimitează o secțiune de joc. Spre exemplu, pe parcursul unui joc de „hep”, se poate introduce o comandă de tipul „cut”. Ea poate fi o comandă secundară care să nu afecteze parcursul normal al jocului. Orice jucător poate spune „cut”, însoțind această comandă de una specifică jocului. De exemplu, un jucător poate spune „cut hep” sau „cut boing”. În momentul în care comanda respectivă a fost activată, jocul continuă să se joace normal până în momentul în care alt jucător spune „cut remake”. Comanda „cut remake” va activa refacerea fidelă a porțiunii de joc care s-a jucat între comanda „cut” și comanda „cut remake”.

Profesorul poate invita studenții să meargă de la porțiuni mai mici de joc, spre porțiuni din ce în ce mai mari. Primele forme ale comenzii „cut” pot include fragmente scurte de joc (nu mai mult de 9 impulsuri). Încet, încet, se poate trece la segmente din ce în ce mai mari, în care se vor juca inclusiv momentele în care un jucător a fost eliminat.

Odată stăpânit acest principiu, în etapele următoare, vitezele comenzii de recreere, pot varia. Se pot introduce comenzile „cut remake slow-motion” și „cut remake fast forward” în care jucătorii pot experimenta diverse viteze ale jocului deja jucat. Ulterior, se poate introduce comanda „cut

rewind” în care porțiunea de joc refăcută pornește de la sfârșit, avansând spre momentul de început.

Odată cu trecerea într-o nouă etapă, se poate recrea integral un joc de impuls. Jocul trebuie să fie recompus în două faze clare. Prima este jucarea liberă a acestuia în forma inițială. A doua este refacerea jocului care a fost jucat. În acest fel, se antrenează permanent un mecanism de conștientizare activă a propriului corp, a gândurilor dintr-un moment sau altul, a relației cu partenerii de joc.

Refacerea pragului

Un concept operațional ce nu poate fi omis este noțiunea de „prag”. Ideea de „prag” sau „schimbare majoră” este un concept introdus în lucrul cu studenții încă din primul semestru, în lucrul la scenele din filme. Cu toate acestea, în semestrul al doilea, odată cu trecerea la scena fixă, noțiunea devine parte a limbajului uzual din timpul repetițiilor întrucât se vorbește tot mai des de retrăirea unui moment premergător unei opțiuni clare. Sunt necesare o serie de clarificări asupra termenului.

Cu toate că definițiile conceptului pot varia, prin noțiunea de „prag”, profesorii UNATC înțeleg acel moment de schimbare majoră care apare în orice scenă. Prin schimbare majoră, profesorii de arta actorului se referă la acel moment în care proiecțiile personajului asupra unui viitor posibil se lovesc de realitatea care le infirmă. Se poate afirma că realitatea infirmă în permanență previziunile omului obișnuit. Cu toate acestea,

prin ideea de „prag” se face o delimitare între evenimentele majore și cele minore. Se poate observa că, în viață, la fel cum se întâmplă și în multe părți ale unei scene, deși o bună parte din evenimente sunt într-un fel surprinzătoare, ele se încadrează într-o sferă a orizontului de așteptare. Pragul reprezintă acel moment în care o persoană primește un stimul din exterior care nu are nicio legătură cu orizontul său de așteptare.

Revenind la exemplul scenei dintre Mona și Grig, se poate susține că faptul că Grig o găsește în casa lui Miroiu se încadrează într-o proporție destul de mare în orizontul așteptărilor personajului. Se vorbește despre un prag anterior (momentul în care a ajuns în camera de hotel și ea nu era acolo), dar din acel moment și până în clipa în care o găsește pe Mona, Grig îndeplinește un plan de căutare metodic care îl conduce către un rezultat predictibil (el îi povestește Monei că și-a amintit că aceasta nu avea bani la ea, așa că a ajuns la concluzia că cel mai probabil a fost dată jos din tren și, pornind de la acest raționament simplu, s-a urcat în mașină și a oprit în toate gărilor de pe traseul trenului). Pragul lui Grig se naște abia în momentul în care Mona îi spune că nu vrea să se întoarcă acasă împreună cu el.

Pentru a studia momentele majore ale unui prag, pornind de la metodologia implementată de Ion Cojar, profesorii Universității Naționale de Artă Teatrală și Cinematografică propun descompunerea acestuia în patru procese fundamentale: preluare, prelucrare, opțiune, acțiune. Este evident faptul că cele patru procese sunt aplicabile și în

cazul interceptării unei informații minore, încadrabilă în orizontul așteptărilor. Cu toate acestea, se observă faptul că permanenta concentrare asupra acestui proces etapizat conduce actorul către interiorizare și către o conștientizare excesivă a propriei personalități. Din acest motiv, considerăm că împărțirea în cele 4 etape este important să fie utilizată doar în cazul schimbărilor fundamentale.

În momentele de prag, procesualitatea de acest tip este esențială, întrucât opțiunea și acțiunea depind de preluarea și prelucrarea actorului. În restul scenei, se poate vorbi despre o serie de opțiuni prestabilite. În cazul scenei dintre Mona și Grig, se poate spune că opțiunile lui din prima parte a conversației, au fost gândite anterior. Acest lucru nu înseamnă că Grig nu observă că e ceva schimbat la Mona. Cu toate acestea, nevoia de a rezolva problema de bază, împăcând-o pe aceasta („Recunoaște că cearta noastră de aseară a fost o prostie”), aducând-o înapoi acasă („Și acum, hai să mergem”), este mai importantă decât observațiile de moment. Se poate afirma că studentul actor care îl joacă pe Grig trebuie să fie fidel opțiunii pe care a luat-o înaintea de a intra în scenă și să proceseze informațiile care vin de la partener în sensul opțiunii adoptate anterior.

În momentul în care Grig află că Mona nu vrea să plece împreună cu el, orizontul de așteptare este infirmat în totalitate de realitate și se naște un „prag”. În acel moment, opțiunile și acțiunile personajului sunt dependente în totalitate de preluarea și prelucrarea sa, adică de acele câteva clipe în care personajul se află pe tărâmul lui „nu știu ce să fac”. Se poate

afirma că felul în care o persoană se recalibrează dintr-un moment în care realitatea și proiecția se confruntă, îi definește fundamental personalitatea și relația cu ceilalți. Spre exemplu, dacă dinamica relațională dintre Mona și Grig ar fi diferită, Grig ar putea să o implore să îl ierte și s-ar putea ruga de ea să vină înapoi. Felul în care Grig „preia” informația că Mona vrea să rămână în casa lui Miroiu, felul în care o „procesează”, felul în care mai apoi „optează” și „acționează” îl fac pe Grig să fie Grig. „După fapte și după acțiuni, noi judecăm oamenii reprezentați pe scenă și înțelegem cine sunt.”⁹

Din acest motiv, în lucrul cu studenții, momentele în care dramaturgia impune un prag sunt extrem de sensibile, întrucât în cadrul unui interval mic de timp au loc o serie de procese simultane extrem de rapide. În experiența practică, pragurile sunt resimțite atât de profesori cât și de studenți, ca momente fragile.

Inevitabil se naște întrebarea: Cum poate cineva reface un moment în care nu știe ce să facă? În primul semestru, această problemă nu era atât de pregnantă întrucât schimbarea permanentă a partenerilor și a raporturilor dintre actori, generau în studenți o senzație de noutate continuă. Un alt motiv pentru care problema refacerii pragului nu a reprezentat o problemă generală a primului semestru este și acela că în majoritatea scenelor din filme, personajele nu au atâtea lucruri de pierdut ca în scenele abordate în cadrul semestrului al II-lea. Personajul feminin din scena „Crazy

⁹ Konstantin Sergheevici, Stanislavski, „Munca actorului cu sine însuși”, Editura Nemira, București, 2013, pag. 120.

Stupid Love” poate, în cel mai rău caz, să se facă de râs în fața unui străin. În scena dintre Mona și Grig se vorbește despre o relație care s-a construit în timp, în care partenerii își cunosc inclusiv tabieturile unul altuia (Grig știe la ce temperatură își face Mona baie, ce flori îi plac etc.).

O problemă des întâlnită în cadrul celui de-al doilea semestru este imposibilitatea renașterii pragului. Motivul pentru care acest fenomen se produce este acela că ființa umană are tendința naturală de a evita momentele de impas, în care nu și-a construit în prealabil nicio opțiune clară, pendulând între câteva opțiuni imaginate. „În ceea ce privește hazardul, este tocmai de a-l respinge, de a face astfel încât să nu se producă niciodată: stereotipia activităților, repetarea conduitelor, vizează reproducerea neschimbată a unui univers împietrit în care hazardul nu există.”¹⁰ Din acest motiv, în drumul către profesionalizare, tendința inițială a majorității studenților este aceea de a alege opțiuni ce implică variabile cât mai mici și de a se feri de momentele de prag. Exersarea refacerii pragului în interiorul unei scene se dovedește a fi o muncă paradoxală. În momentul în care înlănțuirea „preluare-prelucrare-opțiune-acțiune” se produce organic ea este un proces specific, a cărui refacere este teribil de dificilă pentru majoritatea studenților.

În viziunea noastră, antrenarea momentului de prag, are legătură directă cu căpătarea confortului în interiorul unei procesări la capătul căreia opțiunea și acțiunea actorului nu sunt clare pentru acesta în momentul scenic. În termeni practici,

¹⁰ Daniel, Marcelli, „Tratat de psiho-patologie a copilului”, Editura Fundației Generale, București, 2003, pag. 224.

actorul trebuie să capete confortul de a nu ști pentru o serie de clipe cum să reacționeze. În practică, majoritatea studenților preferă să blocheze surpriza creată de o informație nouă, refugiindu-se în schema prestabilită. Cu toate acestea, există numeroase teorii despre munca actorului care susțin că exact momentele în care opțiunea nu se figurează încă, în care publicul nu știe în ce direcție va merge personajul mai departe, creează interesul care îl ține pe spectator atent la poveste.

În lucrarea sa, „Impro”, Keith Johnstone propune un set de exerciții gândite special pentru a antrena momentul în care personajul se întâlnește cu o realitate care nu avea nicio legătură cu proiecțiile sale. Toate jocurile de acest tip sunt construite pe următoarea structură narativă:

„Un om intră într-o sală așteptându-se să găsească ceva acolo. Își dă seama că a intrat într-un total alt loc decât cel în care se aștepta să intre. Iese.”

Prin „total alt loc” nu ne referim exclusiv la spațiu. Poate fi vorba și de persoanele care îl populează. Un exemplu concret al unui astfel de exercițiu, formulat pe cerințele Universității Naționale de Artă Teatrală și Cinematografică „I.L. Caragiale” poate fi următorul:

„Un student e supărat pe un altul pentru că i-a făcut ceva urât. Intră în sala de repetiții hotărât să îl înjure, să îi spună cele mai rele vorbe posibile. Intră și îi vorbește colegului său într-un fel complet neacademic. Constată că profesorul este în clasă. Improvizare.”

Prin improvizație, ne referim la faptul că din acest punct, scenariul este liber și depinde exclusiv de opțiunea pe

care acesta o ia, în urma preluării și prelucrării faptului că a vorbit urât de față cu profesorul său. El se poate preface că nu a spus nimic, își poate cere iertare, poate încerca să îi explice profesorului motivul pentru care a vorbit astfel, toate acestea sunt opțiuni ale actorului.

Jocurile de acest tip pot fi modificate gradual, crescând miza, astfel încât jucătorul să aibă cât mai mult de pierdut. Un exemplu de scenariu de joc, cu miză mai mare, ar putea fi următorul:

„Un student este supărat pe profesorii lui de arta actorului. Tocmai s-a terminat un curs extrem de tensionat în care profesorii lui l-au enervat teribil. Intră în clasă, unde se află prietenii săi, pregătit să se descarce, înjurându-și profesorii. Observă că a greșit sala, intrând de fapt la decanat, unde este o sedință de catedră. Improvizație.”

În lucrul cu exercițiile de acest gen, tendința inițială a studenților va fi inevitabil aceea de a ocoli momentul surprinderii, de a își fabrica dinainte o opțiune pe care mai apoi să o pună în act, în cadrul improvizației. Este important ca profesorul să nu pună accent pe ingeniozitatea soluției de după momentul surprizei, ci pe surpriză în sine. De asemenea, un aspect de care majoritatea studenților nu sunt conștienți în timpul jocurilor de acest gen, este acela că au timp să nu știe ce să facă. Prin exersări succesive, studenții pot câștiga confortul de a nu ști ce să opteze.

Jocurile de refacere a pragurilor sunt, de fapt, jocuri de acceptare a propriei necunoașteri. Ele pot fi structurate ușor. Se pornește de la un spațiu apropiat de studenți și de la o situație

de confuzie posibilă. Poate fi orice tip de confuzie. Ea nu trebuie neapărat ancorată direct în realitatea posibilă. Spațiile pot fi schimbate, aleatoriu. Spre exemplu, se poate crea o poveste în care un student intră în camera de cămin, unde crede că îl așteaptă colega sa, se pune în pat lângă ea, și apoi constată că de fapt, în pat, este decanul facultății. Nu trebuie răspuns neapărat la întrebarea: Ce caută decanul în camera de cămin? Este important ca șocul să fie neașteptat și direct.

Alte forme de exerciții de refacere a pragului, pot porni de la evenimente din cadrul scenei. Revenind la scena Mona – Grig, s-a observat faptul că, mergând pe structura dramatică a piesei, Grig nu are un prag în momentul în care o găsește pe Mona. S-a concluzionat că el nu este surprins că o găsește în casa lui Miroiu. Acest aspect nu exclude faptul că Grig poate fi surprins de cum o găsește pe Mona în casa lui Miroiu. Pornind de la întrebarea „Cum o poate găsi Grig pe Mona în casa lui Miroiu astfel încât să fie pentru el un fapt neașteptat?”, se pot formula o suită de jocuri. Poate că Mona s-a împiedicat în momentul în care s-a ascuns de Grig în baie și și-a sfâșiat rochia de bal, și și-a rupt tocurile. Poate că, pe parcursul nopții, machiajul i s-a prelins și părul i s-a ciufulit. Poate că, în momentul în care a văzut că vine Grig, pregătită să îl înfrunte, Mona s-a îmbrăcat cu cămașa lui Miroiu pentru a îi arăta că acum este iubita altui bărbat. Poate că, fix pe drumul înspre baie, Mona s-a împiedicat și Grig o găsește pe jos. Poate că s-a ascuns sub pat. Studenții pot veni cu o serie de opțiuni de acest tip. Important este să fie probate toate aceste jocuri posibile, fără a se lua o opțiune clară. Astfel, studenții vor scăpa de

responsabilitatea faptului că repetă un început de scenă și vor veni cu soluții ingenioase în cadrul jocului de-a „cum să îl surprindem de Grig”.

Începutul scenei dintre Mona și Grig este doar un exemplu de cum se poate construi un joc care, într-un număr de repetiții, să genereze un prag activ. Ceea ce se va întâmpla, de fapt, va fi inocularea subtilă a ideii extrem de utile pentru actor conform căreia „Nu știu niciodată ce poate veni de la partener”. Pornind de la acest exemplu, se pot genera structuri de jocuri pentru multe alte momente din interiorul scenei dintre cei doi. Jocul poate fi formulat pornind de la întrebarea: „Cum poți tu să îl surprinzi pe X, în momentul Y?”.

Jocurile de prag în cadrul situației au avantajul de a avea un scop dublu. Pe de-o parte, se exersează activ pragul (pentru unul dintre studenți), pe de altă parte, se descoperă o multitudine de valențe creative posibile în cadrul situației (pentru celălalt student). John Wright vorbește despre avantajele creative ale segmentării în acest fel a unei situații dramatice. „Cu toții suntem foarte imaginativi la o scară foarte mică, dar totul se destramă când încercăm să creăm imagini mai mari.”¹¹ Prin rezolvarea prin jocuri pe segmente mici, frica de eșec este înlocuită de plăcerea ludică. De asemenea, schimbările succesive ale soluțiilor actoricești (în primul joc Mona își rupe rochia, în cel de-al treilea se împiedică, în cel de-al cincilea se ascunde sub pătură etc.) transformă actul creativ dintr-o muncă asociată ideii de trudă, într-o activitate agreabilă ce permite

¹¹ John, Wright, „De ce râdem la teatru?”, Editura Nemira, București, 2016, pag. 126.

defularea unor forțe interioare, asemănătoare cu perioada de joc din copilăria mică.

Pentru a sintetiza, în viziunea noastră, refacerea pragului reprezintă, de fapt, integrarea confortului în a retrăi pe scenă acele momente în care și actorul, și personajul interpretat, se află sub influența gândului „Nu știu ce să fac”. Se poate vorbi, deci, despre obținerea libertății de a nu avea o opțiune. Confortul de a nu ști, respectiv libertatea de a nu avea o schemă, se obțin experiențial, prin expunerea studentului actor la un număr cât mai mare de situații variate, în care acesta să nu fie în control. Pentru a evita posibilele efecte traumatice, aceste situații trebuie formulate sub forma unor jocuri simple de improvizație, al căror punct culminant să fie „nu știu”.

Dezvoltarea complicității active

În „Jocuri de complicitate” s-a observat că există două tipuri principale de acord care se stabilesc între doi parteneri. Primul tip de cooperare este conform unei reguli clare, în care jocul de impuls sau de oglindire, crește în viteză și în intensitate gradual, prin participarea activă a tuturor celor implicați. Cel de-al doilea tip de complicitate sesizat își găsește concretețea în momentul în care, într-un joc de „hep”, un jucător introduce comanda „slac”. În acel moment, paradigma inițială a jocului se modifică, stabilindu-se un nou acord ad-hoc între participanți. De asemenea, s-a observat că există creatori, reprezentativ fiind John Wright, care operează în lucrul la o scenă cu jocuri de acest fel, care forțează actorul la un tip de prezență dependentă eminamente de o acțiune sau o non-acțiune a partenerului.

În cadrul semestrului al doilea, odată cu dezvoltarea mecanismelor de refacere, jocurile de complicitate activă, în care anumite detalii ale interacțiunii stabilite între parteneri diferă întotdeauna se pot dovedi extrem de benefice pentru ancorarea în prezent. În același timp, prin intermediul acestora, se poate induce activ ideea conform căreia nicio reprezentare scenică nu este perfect identică celei anterioare. Cu siguranță există un număr mare de similitudini. Cu toate acestea, ancorarea în prezent, aparent paradoxală cu ideea de refacere, este o calitate specifică muncii oricărui actor profesionist. „Uneori poveștile devin atât de previzibile încât se transformă în forme de rutină.”¹²

În continuare, vor fi dezvoltate structuri de exerciții care au ca scop dezvoltarea complicității active între jucători, în scopul de a evita „mecanicizarea unei scene”. Întrebarea care derivă din cele enunțate anterior este următoarea: Ce anume poate rămâne liber într-o scenă prestabilită? Cu siguranță că schema de acțiuni trebuie să rămână, în linii mari, aceeași. În mod cert, opțiunile ar trebui să se păstreze asemănătoare în context general. Dacă acțiunile și opțiunile sunt refăcute, ce este liber? Prin utilizarea termenului „liber”, în cadrul acestui subcapitol, nu ne referim la libertatea lăuntrică a actorului, ci la acele elemente ale unei scene care pot varia structural fără a modifica fundamental înțelesul acesteia.

„Improvizatorii buni pare că vorbesc telepatic; totul pare aranjat dinainte. Asta pentru că ei acceptă toate ofertele

¹² Keith, Johnstone, „IMPRO Improvisation and the Theatre”, Editura Routledge New York, 1987, pag. 240, trad. aut.

primite, ceea ce e ceva ce nicio persoană 'normală' nu ar face"¹³ În mod cert nu se poate modifica structura de acțiuni, dar se pot propune „jocuri de interdependență”. Acestea reprezintă o etapă superioară a „jocurilor teritoriale”, a „jocurilor de impuls” și a „jocurilor de oglindire”. Revenind la scena Mona – Grig, se pot genera o serie de jocuri teritoriale pornind de la momentul declanșator al acțiunii, sau de la forma pe care acțiunea o ia în scenă. De exemplu, un joc de acest tip poate fi acela că Grig, poate spune „Bună dimineța, Mona!” doar când este la mai puțin de un metru de aceasta. Un joc teritorial de genul acesta, poate naște o serie de acțiuni inițiale în care replica este condiționată de relația care se naște în prezent între cei doi parteneri.

Un alt joc poate a fi ca, pe primul segment de replici, Grig să încerce să fie întotdeauna cu fix 30 de centimetri mai sus decât Mona. Astfel, acțiunile lui Grig vor fi condiționate de un obligo fizic ascuns. Studentul actor care va executa schema de acțiuni va fi ancorat într-un prezent cât se poate de concret în care între cei doi colegi există un soi de înțelegere tacită.

Aceste tipuri de jocuri, ascunse în interiorul unei scene, care nu modifică structura sa de bază, dar contribuie la prezența în clipă actorului, fac ca o scenă aparent fixă, să devină întotdeauna diferită într-o oarecare măsură. Ele pot contribui semnificativ la dezvoltarea relației dintre cei doi parteneri în scenă. Odată ce actrița care o joacă pe Mona este conștientă că ea îl controlează pe partenerul ei pe parcursul segmentului de

¹³ Keith, Johnstone, „IMPRO Improvisation and the Theatre”, Editura Routledge New York, 1987, pag. 169, trad. aut.

replici, ea se poate juca testând coordonatele spațiale. Spre exemplu, dacă Mona se va apleca să ude florile, Grig va fi nevoit să își găsească o poziție în care să fie justificat să stea pentru a nu fi nici cu mai mult, nici cu mai puțin de 30 de centimetri, mai sus sau mai jos decât ea.

Un alt joc simplu este legătura dintre gest și acțiune. Dacă, spre finalul scenei, Mona știe că Grig va arunca florile din vază, se poate găsi o marjă de 4 replici în care actorul care îl interpretează pe Grig să fie liber să le coreleze cu gestul de a arunca florile. În același timp, dacă Mona are o reacție care este condiționată de aruncarea florilor, ea va fi dependentă de gestul lui Grig. În felul acesta, studentul care îl joacă pe Grig va câștiga un interval de 1 minut în care are libertatea de a își surprinde partenera.

Relația

În continuare se va analiza felul în care studenții semestrului al doilea construiesc primele forme de relație avansată, pornind de la ideile ilustrate de jocul concept. Mai apoi, se vor semnala fracturile pe care demersul actual le are și se vor propune trepte intermediare pentru a facilita o tranziție lină de la jocul concept la relația scenică.

Așa cum s-a precizat și în „Experiența practică”, jocul concept propune adaptarea opticii asupra lumii la un filtru, determinat de o frază simplă. Se pornește de la o serie de întrebări personale (de tipul „Ce ai lua cu tine pe o insulă pustie?” sau „Cum te vezi în 10 ani”). În prima etapă, jucătorul

răspunde sincer la întrebările primite din partea colegilor. În cea de-a doua etapă, el primește un concept, o propoziție ce indică un mod de raportare la lumea înconjurătoare. Propoziția determină o modificare în răspunsuri. Prin intermediul jocului concept, se realizează tranziția de la un joc „în general”, la un fel extrem de particular de a funcționa. Inevitabil, jucătorul angrenat în exercițiul concept trebuie să își pună întrebarea „Ce aş răspunde la întrebarea X dacă aş avea conceptul Y?”. Scopul exercițiului concept este acela de a produce o modificare comportamentală gradual, prin intermediul forței întrebărilor.

În metodologia actuală, în primele săptămâni, în timpul lecturilor și al primelor repetiții, în paralel cu acestea, se joacă jocul concept. Studenții primesc un număr oarecare concepte aleatorii și, în urma jocului și a feedback-ului din partea profesorului, se trag o serie de concluzii. Practic, jocul de concept este, în forma actuală, un joc care nu are etape ulterioare de dezvoltare. El nu conduce către rezolvări scenice, apropierea de personajul pe care studentul îl are de interpretat, abordarea structurată în mod activ a relației cu partenerul. Toți acești pași se fac în afara jocului concept. Se presupune că studentul actor poate extrage de unul singur învățăturile unui joc pe care l-a jucat o singură dată, utilizându-le ca motor activ în repetițiile la scenă. În realitate, însă, de multe ori acest lucru nu se întâmplă. Exercițiul „concept” devine, pentru mulți, un joc izolat ce nu are legătură directă cu munca actorului la un rol.

Motivele pentru care acest lucru se întâmplă, sunt multiple. Analizând structura jocului concept, se poate observa că acesta generează o serie de răspunsuri libere. Se pornește de

la o idee generală, precum „banii aduc fericirea”. Ideea respectivă conduce studentul către un filtru, care îi trezește o latură neexplorată a propriei personalități. În cadrul jocului el are ocazia să privească lumea prin intermediul filtrului respectiv. Modul în care această schimbare se produce este diferit pentru fiecare jucător în parte. „ Există ideea conform căreia orice act de creație este o alternare de alegeri și combinații.”¹⁴ Procesul este, pe de-o parte, unul de explorare internă, în sensul în care jucătorul care a primit conceptul „banii aduc fericirea”, explorează părțile materialiste ale propriei personalități, momentele din istoria lui în care banii au devenit unica rațiune de a fi. Pe de altă parte, acest proces se împletește cu idei și modele din viața reală. Spre exemplu, dacă o întrebare produce amintirea unui răspuns pe care o persoană materialistă pe care jucătorul o cunoaște l-a oferit cândva, răspunsul său probabil că se va inspira din persoana respectivă. Se observă că drumul este în realitate unul dublu, de la interior către exterior (prin eliberarea unor fragmente de personalitate suprimate) și de la exterior către interior (prin importarea unor perspective externe, integrarea, imaginarea lor etc.).

În lucrul la text, demersul este unul oarecum diferit. În situația apropierei de un text, se pornește de la o serie de răspunsuri date într-o anumită situație. Situația respectivă conține un număr de circumstanțe spațiale și temporale care trebuie analizate înainte ca personalitatea celui care vorbește să nască o opțiune personală în actor. Din acest motiv, de cele mai

¹⁴ Solomon, Marcus, „ Jocul ca libertate”, Editura Scripta, București 2003, pag. 22.

multe ori, studentul care îl joacă pe Grig, nu va considera că există o legătură directă între scena sa, și jucarea unui joc de concept pornind de la propoziția „banii aduc fericirea”.

În continuare, se va face o analiză asupra jocurilor de concept și se vor genera etape ulterioare, astfel încât relaționarea cu mediul exterior, să devină un proces inteligibil pentru studenți. Jocul „concept” poate deveni, prin ramificări succesive, primul instrument prin care se construiește relaționarea avansată dintre partenerii de joc.

Tipuri de concepte

Una dintre marile diferențe dintre lucrul efectiv la o scenă și jucarea unui joc de concept constă în faptul că explorarea scenei se produce prin acțiuni multiple, în timp ce jocul concept produce doar serie de răspunsuri. Se poate spune că acțiunea verbală este la fel de importantă ca acțiunea fizică, cu toate acestea, diferențele dintre cele două sunt simțite profund de studenții aflați în primul an de studiu.

Întrebarea care apare este: Poate jocul concept să producă și alte lucruri decât răspunsuri raționale la întrebări? Dacă, în aparență, acest lucru nu este posibil, jocul fiind construit pe binomul întrebare-răspuns, privind în profunzime tipurile de concepte posibile, se observă că un rezultat de acest tip se poate provoca prin selectarea conceptului potrivit. Spre exemplu, dacă unul dintre conceptele elaborate este „Sunt îndrăgostit de colega X”, structura acestui concept determină mai degrabă un tip de raportare diferit la un coleg decât o modificare a răspunsurilor.

Este necesară, deci, o diferențiere a conceptelor, prin împărțirea lor în două categorii: concepte active, concepte pasive. Nici despre conceptele pasive nu se poate spune că sunt cu adevărat pasive, ci mai mult că circumstanțele spațiale și temporale în care se joacă jocul nu le activează, ele rămânând ca idei latente în mintea jucătorului. Spre exemplu, persoana care are conceptul „Banii aduc fericirea”, nu se va modifica neapărat drastic comportamental în contextul oferit de joc (stând într-o sală de curs și fiind întrebat de colegi o suită de întrebări). Cu toate acestea, dacă ar fi într-o cameră plină cu bani, comportamentul său ar fi modificat radical.

Se observă o diferență fundamentală între conceptele active și cele pasive. Conceptele pasive pornesc de la o filozofie de viață, de la răspunsuri ce pot fi găsite pe cale rațională. Conceptele active pornesc de la o senzație puternică, de la emoție, de la relația directă cu spațiul sau cu partenerii. Spre exemplu, dacă un jucător primește conceptul „Nu suport să fiu privit de oameni”, el va trebui să pornească de la emoțiile generate de faptul că este privit în cadrul jocului și nu de la conținutul întrebărilor colegilor.

Se poate afirma că există o diferențiere clară între conceptele pasive și cele active. Diferența constă în obiectul atenției. Dacă, în cadrul conceptelor pasive, jucătorii au un singur punct de atenție pasiv (întrebarea filtrată de concept), în cadrul celor active există puncte multiple (raportul cu ce se întâmplă aici și acum filtrat de conceptul primit, întrebarea primită filtrată de raportul dintre ce se întâmplă aici și acum și abia apoi de conceptul primit). Cu alte cuvinte, o persoană care

primește conceptul „Nu suport să fiu privit de oameni” s-ar putea să se concentreze să ofere răspunsuri cât mai scurte, ca jocul să se termine cât mai repede și să nu mai fie privită. Sensul răspunsurilor va fi mai puțin important decât ideea de termina jocul cât mai repede pentru a nu mai fi privit.

În metoda actuală, diferențierea dintre concepte nu este studiată și nici aprofundată îndeajuns. De obicei, profesorii încep intuitiv de la un concept pasiv pentru ca, mai apoi, să alterneze conceptele pasive cu cele active. Astfel, studenții iau contact cu ambele tipuri de concepte, ca și cum ele ar încorpora unul și același principiu, cu toate că, în realitate, ele înglobează două principii fundamentale diferite. De cele mai multe ori, conceptele pasive sunt perfect inteligibile pentru studentul actor. Odată cu trecerea la conceptele active, jocul începe să devină confuz. Prin alternarea tipurilor de concepte, confuzia crește.

Pentru a realiza o tranziție lină, acest studiu propune o etapizare a alternării conceptelor, de la conceptele pasive, avansând pas cu pas către cele active, în care toată ființa este angrenată în raport direct mai mulți stimuli.

Conceptele pasive

O întrebare generală cu care se confruntă adesea fiecare generație de noi studenți în cadrul exercițiilor de concept este: Cât de sincer este cel care are un concept? Persoana care are conceptul „banii aduc fericirea” va spune tuturor acest lucru sau va ascunde acest tip de raportare? Viața oferă o sumedenie

de exemple de persoane care au scopul de a obține cât mai mulți bani, care nu arată acest lucru: directori multimilionari care iau metroul către birou, acționari cu averi enorme care se îmbracă modest etc. Cu toate acestea, se pot identifica și o multitudine de persoane care consideră că banii aduc fericirea și sunt extrem de vocali în convingerile lor. Se poate afirma că un simplu concept poate fi valabil pentru o multitudine de tipologii umane.

Cu toate acestea, un student care va primi conceptul „banii aduc fericirea” și își va număra banii, povestindu-le colegilor lui despre faptul că el face baie cu banii în cadă și va răspunde la toate întrebările sugerând că pentru el banii sunt importanți, va juca o imagine în general a conceptului. Întrebarea care se naște este: Cât de arătat trebuie să fie conceptul?

Toate aceste confuzii pot fi evitate prin generarea unei etape antemergătoare exercițiului de concept, denumită generic „Serul adevărului”.

Serul adevărului

Jocul serul adevărului pornește de la structura jocului de concept. Diferența este aceea că persoana care răspunde trebuie în permanență să răspundă sincer la toate întrebările. Toate formele de fugă, toate tergiversările și toate felurile în care omul normal evită să spună lucrurilor pe nume trebuie să fie înlăturate în cadrul jocului. Pentru a evita posibile efecte traumatice, ceilalți jucători trebuie să fie înștiințați de profesor

să nu pună întrebări extrem de intime, care pot deschide răni interioare adânci.

În urma primei runde, studentul primește un concept pasiv. Un concept posibil poate fi „banii aduc fericirea”. Jucătorul care primește conceptul banii aduc fericirea este sfătuit să își exploreze relația intimă cu banii, relația adevărată. Cu alte cuvinte, el trebuie să înțeleagă de ce anume s-a îndrăgostit de bani, ce reprezintă ei pentru el în adâncul ființei. Jocul poate continua și după prima rundă de întrebări. În momentul în care colegii intuiesc conceptul, trebuie să pună cât mai multe întrebări pornind de la ideea ilustrată de concept. Spre exemplu, întrebări de tipul „Care e cea mai frumoasă amintire pe care o ai cu banii?” sau „Îți place cum arată banii fizic sau doar lucrurile pe care îi poți cumpăra cu ei?” sunt în sensul jocului. Alte întrebări posibile pot fi: „Când ți-ai dat seama că banii sunt cel mai important lucru din lume?”,

„Cât ar trebui să câștigi ca să consideri că ești fericit?”, „Ce părere ai despre oamenii educați, dar săraci?” etc. Scopul este acela ca jucătorul să exploreze cât mai multe aspecte sincere ale relației lăuntrice pe care o persoană materialistă o are cu banii. Pornind de la un exercițiu de tipul serul adevărului, studenții se vor concentra inițial pe complexitatea pe care o generează o propoziție, pe bogăția materialului emoțional pe care îl scoate la iveală binomul întrebare-concept. În acest fel, o idee generală despre cum e o persoană materialistă va căpăta componente personale descoperite de studentul actor prin întrebări succesive.

Conceptul ascuns

O altă etapă, ulterioară jocului „serul adevărului” și exercițiului obișnuit de concept pasiv, este „conceptul ascuns”. În acest joc se pornește de la structura jocului de concept (un interviuat, colegii fiind interviuatorii). Diferența constă în faptul că interviuatorii cunosc conceptul și pun întrebări prin care încearcă să îl facă pe cel interviuat să îl verbalizeze. Scopul jucătorului care primește un concept este acela de a trăda cât mai puțin conceptul primit. De asemenea, acesta primește o foaie și un pix. Pe foaie el trebuie să scrie răspunsurile reale la întrebări, conform conceptului primit. În discuția cu colegii care pun întrebări, el are scopul de a își ascunde cât mai bine conceptul, oferind doar indicii ale acestuia.

Astfel, se creează un parcurs dublu, în care jucătorul gândește ceva, dar afirmă altceva. În discuția cu interviuatorii, conceptul nu trebuie să fie inexistent. El trebuie în schimb să ia o formă mult mai codată, mult mai aluzivă. La anumite întrebări, răspunsurile pot coincide, în funcție de strategia jucătorului care joacă „conceptul ascuns”. În acest fel, se formează reflexul de ascunde anumite elemente conținute. Sunt numeroase situații prezente în dramaturgia universală în care un personaj afirmă cu totul altceva decât ceea ce crede. În cazul personajelor mai complexe, se observă faptul că propoziția de bază, care îi mână pe parcursul întregii piese nu este exprimată în relația cu celelalte personaje decât aluziv. Richard nu spune cuvintele „vreau puterea” decât în relația cu publicul. Pentru ca

exercițiul de concept să devină un instrument real de lucru, etapa „conceptului ascuns” se dovedește necesară.

Dezbaterea pornind de la concepte

Un altă etapă importantă ce poate fi construită pornind de la ideea de concept, este crearea unei forme de determinism concept-motivație. Un concept pasiv, de tipul „banii aduc fericirea” poate fi jucat în cadrul stabilit de joc, extrem de performant de un student, fără ca acest lucru să influențeze în niciun fel lucrul în cadrul scenei dintre Mona și Grig.

Motivul pentru acest fapt constă, în viziunea noastră, în multiplele diferențe dintre cadrul de joc, în care jucătorul este intervievat calm de o serie de interlocutori și cadrul unei scene, în care conceptul pasiv se activează în încercarea de a convinge pe cineva de ceva. Cu alte cuvinte, jucătorul care primește conceptul „banii aduc fericirea” nu are niciun scop precis, el nu încearcă să demonstreze nimănui nimic. În cadrul scenei, Grig are scopul de a o aduce pe Mona înapoi în relație.

Privind prin prisma jocului „concept” scena Mona-Grig, se observă că punctul principal de conflict constă în lupta dintre două lumi extrem de clar trasate. Pe de-o parte, Mona este fascinată de lumea lui Miroiu, o lume în care partea materială este irelevantă, în care magia și realitatea se întrepătrund într-un cadru modest. Pe de altă parte, Grig îi vorbește despre toate greutățile materiale pe care Mona nu ar putea să le suporte, despre realitatea austeră în care ea ar ajunge să trăiască. Reducând discuția la două concepte mari, ea se poate rezuma

prin lupta dintre conceptul „banii aduc fericirea” și „fericirea nu are nicio legătură cu luxul”. Argumentele pe care cei doi le aduc sunt valide. Mona îi spune lui Grig că florile sunt frumoase iar Grig îi spune că violetele de Parma nu sunt destul de bune pentru ea și că nu ar putea să fie fericită cu niște flori de câmp. Mona îi spune că s-a spălat la fântână și Grig îi spune că banii lui i-au adus Monei în trecut băi în infuzii de lavandă. Fiecare replică reprezintă un argument. Conflictul se alimentează din forța și precizia fiecărui argument în parte.

„Dezbaterea conceptelor” pornește de la lupta dintre conceptele de bază prin care se construiește relația dintre două personaje. Un jucător primește conceptul „banii aduc fericirea” iar celălalt primește conceptul „fericirea nu are nicio legătură cu luxul”. Restul colegilor devin arbitri. Ei primesc sarcina de a desemna învingătorul în urma dezbaterii. De asemenea, profesorul trebuie să atragă atenția asupra faptului că desemnarea câștigătorului are legătură cu parcursul persoanei respective în cadrul dezbaterii și nu cu convingerile personale. În cazul în care dezbaterea ajunge într-un punct mort, profesorul poate ajuta cu idei, poate adăuga jucători în joc (formându-se echipe de câte doi, câte trei etc.). Scopul este acela de a dezvolta discuția dincolo de planul pur rațional. Cu atenție din partea coordonatorului de joc, exercițiul poate fi alimentat încet, jucătorii pot deveni tot mai implicați.

La un moment dat, se va produce o identificare între un număr de jucători și o idee. Ei vor participa atât mental la exercițiu, căutând noi și noi argumente, cât și emoțional. Se pot

supăra pe interlocutorii lor, pot încerca strategia de a porni de la personalitatea lor, de la situații din viața oponentilor etc. Pas cu pas, conceptul pasiv „banii aduc fericirea” va fi activat prin situarea în opoziție față de un partener activ.

În etapa următoare a acestui exercițiu, jucătorii pot fi scoși din joc, rând pe rând, rămânând în joc doar studenții care joacă scena Mona – Grig. Dezbaterăa poate fi înlocuită cu replici. Astfel, trecerea de la concept la motivație și la conflict se poate realiza simplu, printr-o suită de exerciții. Jocul „Dezbaterăa pornind de la concept” poate fi adaptat la orice scenă întrucât orice scenă dintre două personaje din cele lucrate în cadrul anului I, semestrul al II-lea poate fi văzută ca o confruntare între două idei.

Conceptul în spațiu

În forma actuală, exercițiul „Concept” conduce jucătorul către o serie de răspunsuri. Așa cum s-a precizat în paragrafele anterioare, un concept pasiv poate determina o serie de răspunsuri juste. Cu toate acestea, el nu determină neapărat forme de raportare și nici acțiuni propriu-zise. Din acest motiv, pentru mulți jucători, jocul rămâne o structură închisă ce conține doar un principiu teoretic, nu un instrument practic ce îmbogățește și completează lucrul la scenă.

O etapă ce poate construi valențe active ale exercițiului poate fi introducerea unor elemente spațiale pentru a determina o modificare a acțiunilor în funcție de conceptul primit. În scena dintre Mona și Grig, conform dramaturgului, Mona se ascunde

în baie. Grig are, deci, un moment în care el interacționează de unul singur cu lumea în care iubita lui și-a petrecut noaptea. Interacțiunea aceasta poate fi scurtă sau poate fi un moment în sine, prin care anumite concepții ale lui Grig pot fi evidențiate. În cadrul jocului „Conceptul în spațiu” se poate porni de la premisa că Grig vrea să descopere cât mai multe aspecte ale casei lui Miroiu. Studentul care îl interpretează pe Grig primește sarcina de a explora spațiul, raportându-se la tot ce descoperă, conform conceptului „banii aduc fericirea”. Mergând pe acest concept, poate improviza. Poate că patul i se va părea urât, poate că îl va distra stropitoarea, poate că va compara costumul său cu unul dintre sacourile ponosite ale lui Miroiu, poate va fi curios să vadă ce lenjerie poartă acesta etc.

În următoarea etapă, studenta care o joacă pe Mona poate primi sarcina de a presăra o serie de „surprize” în spațiu, pe care colegul său să le găsească. Ea poate, de exemplu, să lase o clamă de păr pe pernă, un pantof cu toc în stropitoare și o broșă în ușa de la baie.

Jocul se poate repeta de cât mai multe ori și fragmente din el pot constitui trasee posibile de început de scenă. El poate fi adaptat pentru orice scenă. Structura de adaptare pornește de la conceptul unui personaj, continuând cu spațiul în care el intră și apoi găsindu-se mecanisme prin care obiectele ce aparțin aceluia spațiu să fie surprinzătoare, intrând în conflict cu conceptul pe care studentul îl are. Scopul este acela de a trece de la o atitudine statică la un fel de a acționa conform unui concept.

Conceptul în spațiu, etapa a II-a – Trecerea la conceptul activ

Etapa a II-a a conceptului în spațiu constă într-o formă permanentă de raportare la mediul înconjurător. Prin intermediul unui vector spațial activ se poate realiza tranziția de la conceptul pasiv la cel activ.

Dacă actorul îl joacă pe Grig va intra în casa lui Miroiu cu conceptul „banii aduc fericirea”, poate că acesta nu îi va provoca o formă continuă de raportare corporală. Cu toate acestea, dacă conceptul se modifică, devenind „Locurile sărace îmi provoacă repulsie”, casa lui Miroiu va deveni pentru studentul un cadru generator de acțiune. În acest fel, prin trecerea de la un concept la o acțiune în spațiu și de la acțiunea în spațiu la o permanentă raportare la spațiu, se poate realiza tranziția de la un concept pasiv, la unul activ.

Faza următoare a conceptului în spațiu, etapa a II-a, va fi reprezentată de punerea de întrebări în acel spațiu. Se va observa astfel că, în majoritatea cazurilor, jucătorul nu va răspunde la întrebarea propriu-zisă ci la un impuls mult mai puternic: acela de a scăpa dintr-un loc care generează repulsie. În acest fel, se va realiza o diferențiere clară între două tipuri de concepte care, deși au un trunchi comun și fac parte din aceeași paradigmă de joc, implică rezolvări actoricești și sisteme de raportare fundamental diferite.

Fotografia etapa a II-a, momente ale relației anterioare

În primul semestru, în cadrul primului modul, au fost introduse două forme ale exercițiului cu fotografiile. Prima este

fotografia condusă, în care un student își aranjează colegii într-o fotografie gândită de el. Ce-a de-a doua este fotografia cu autori multipli, în care o poziție corporală adoptată inițial de cineva este îmbogățită cu noi valențe și sensuri, devenind dintr-un simbol abstract un element concret al unei imagini mult mai ample. Spre exemplu, dacă cineva se așază într-o poziție de luptă, colegii pot completa fotografia astfel încât să se construiască treptat o secvență dintr-un meci de box. În continuare, cele două forme de joc vor fi dezvoltate pentru a servi procesului specific celui de-al doilea semestru: obținerea unor forme mai profunde de relație între cei doi parteneri.

Așa cum s-a afirmat și în capitolul „Funcția jocului în pedagogia artei actorului” din volumul al II-lea al cercetării, Sue Jennings semnalează faptul că primele forme de relație pe care le experimentează ființa umană se produc pe tărâmul lui „ca și cum”. Practic, între doi indivizi, conform acesteia, se joacă o suită mult mai mare de roluri decât cele reale. În planul fantastic, rolurile se succed, trecându-se de la un rol la altul într-o secundă. Spre exemplu, o mamă și fiul său joacă o serie de roluri în planul fantastic. Ei sunt fie parteneri și prieteni buni, fie în joaca de-a doctor și pacient, alteori sunt iubiți iar uneori fiul joacă faptul că are o vârstă mai mică sau mai mare decât cea pe care o are și relația se modifică. Deși relația convențională este aceea de mamă-fiu, relațiile din fantasmă, din acea zonă ludică a relației, sunt multiple și, așa cum s-a semnalat în capitolul anterior, psihologii determină profunzimea unei relații în funcție de numărul de roluri pe care cei doi le joacă în

interiorul acesteia. Acest principiu este unul important pentru munca actorului în pașii către profesionalizare.

Un lucru asemănător îl intuiește și Declan Donnellan în „Actorul și ținta”. El desparte întrebările pe care un actor ar trebui să și le pună în două întrebări posibile, una pozitivă și una negativă. Luând exemplul scenei dintre Mona și Grig, în locul întrebării „Ce relație e între Mona și Grig”, o propunere în sensul studiului lui Donnellan ar putea fi „Cum este cea mai frumoasă formă de relație dintre Mona și Grig?” și „Cum este cea mai urâtă formă de relație dintre Mona și Grig?”.

Din această structură de gândire simplă, pornind de la jocul fotografiilor, pot rezulta o mulțime de exerciții utile pentru a construi planurile fantastice ale relației dintre Mona și Grig. Un prim exercițiu poate fi „fotografia cu autor unic ca răspuns la întrebări”. Studenta care o interpretează pe Mona poate primi o succesiune de întrebări pornind de la o temă care are legătură cu relația cu Grig. Un exemplu de temă posibilă poate fi „Fricile Monei în relație cu Grig”. Tema va genera o mulțime de întrebări posibile: Ți-e frică de Grig? Ar putea să te să te abuzeze fizic? Care e cel mai îngrozitor lucru pe care ar putea să ți-l facă? Acestea sunt doar câteva întrebări posibile pe o temă. Colegii o întreabă pe jucătoare o întrebare iar ea construiește o fotografie în care se folosește de Grig (pe care îl așază cum dorește, el lăsându-se modelat precum o păpușă) și în care se folosește de ea însăși (punându-se într-o poziție pentru a completa imaginea). Ea poate folosi obiecte din recuzită, poate metamorfoza obiecte. Scopul este acela de a trece dincolo de un răspuns mental, punând frânturi din planurile

fantastice descrise de Sue Jennings și intuite de Declan Donnellan în act. Apoi, se va răspunde prin fotografii conduse la întrebările opuse: De ce nu ți-e frică la Grig? Care este cel mai vulnerabil punct al lui? Care este cel mai frumos lucru pe care ar putea să ți-l facă?

În etapa următoare, se pot propune teme pe care cei doi să le construiască împreună prin fotografii. Temele trebuie să fie legate de istoricul și planul fantastic al relației lor. Spre exemplu, idei de teme ar putea fi: ultima ceartă pe care au avut-o, ultimul moment de tandrețe pe care l-au avut, momentul în care s-au întâlnit etc. Scopul este acela de a pune în act o serie de fantasmе intersubiective pentru a crea un fond relațional comun.

Principii de lucru

În prima parte a capitolului „Anul I, semestrul al II-lea” s-au analizat obiectivele teoretice urmărite, conform programei analitice. S-a observat că singura diferență majoră față de scopurile pedagogice ale primului semestru, conform metodologiei, constă în „procesualitatea continuă în situația dată”. S-a remarcat faptul că trecerea de la „situația liberă” la „situația dată”, generează o serie de procese diferite de cele care însoțesc demersul pedagogic al primului semestru.

În a doua parte s-a analizat experiența practică. S-a observat că odată cu repetarea aceleiași scene, în același cadru, cu același partener, apare nevoia unei „forme” (a unei scheme de acțiuni și opțiuni care reprezintă structura de bază a scenei), care trebuie refăcută repetiție de repetiție. „Refacerea” reprezintă unul dintre cele mai importante procese ale celui de-

al doilea semestru și exersarea ei în cadrul unei scene este insuficientă pentru majoritatea studenților. De asemenea, s-a sesizat că personajele pe care dramaturgia propusă în semestrul al doilea le propune conțin relații de o complexitate mai mare și că, în multe momente, anumite decizii ale acestora nu pot fi înțelese decât prin prisma acestor relații. Metodologia actuală propune ca instrument principal, prin care studentul actor se apropie de primele forme de relație avansată, jocul concept. Din păcate, acesta nefiind suficient dezvoltat, nu facilitează o trecere lină către scenă pentru o bună parte din studenți.

În continuare, s-au propus o serie de structuri de jocuri menite să exerseze toate formele de refacere. Jocurile de impuls, jocul „căutarea obiectului”, procesul de încălzire, improvizațiile mute, metamorfozarea obiectului, exercițiile de mers brownian din primul semestru au fost ramificate cu noi etape. De asemenea, s-au propus structuri de exersare a refacerii conform tiparelor comportamentale ale lui Sue Jennings. Mai apoi, au fost propuse o serie de structuri de jocuri pentru exersarea refacerii pragului. De asemenea, s-au introdus exerciții de complicitate pentru evitarea procesului de „mecanicizare”.

În ultima parte s-au analizat principiile pe care sunt construite formele avansate de raportare prin intermediul jocului concept. S-au sesizat diferențele dintre condiția de jucător a jocului concept și cea a studentului care repetă o scenă și s-au propus etape intermediare pentru a facilita o tranziție lină.

În continuare, se vor analiza obiectivele semestrului I din al II-lea an și se vor restructura jocuri deja existente și propune noi structuri de joc pentru a veni în întâmpinarea diverselor nevoi ale studenților actori.

Anul I, Semestrul al II-lea.

Structura practică actuală

Exerciții de încălzire
Jocuri de impuls (după încălzire)
Jocuri mers brownian cu mai multe comenzi (după încălzire)
Fotografia (etapa I) – reluare
Metamorfozarea obiectului (etapa I) – reluare
Concept
Repetiții pe scena propriu-zisă

Propuneri de restructurare

<p>Refacerea</p> <p>căutarea obiectului (etapele 2, 3)</p> <p>jocuri de refacere a încălzirii –</p> <p>jocuri de refacere diferențiată pe tipare comportamentale:</p> <ul style="list-style-type: none"> – mers brownian guvernat de diverse centre (corporal) – metamorfozarea succesivă a obiectului (simbolic/ proiectiv) – improvizația de acțiuni succesive cu obiectul (de rol) <p>refacerea unor fragmente de joc de impuls</p> <p>refacerea pragului</p> <p>jocuri de complicitate activă</p>
<p>Relația</p> <p>Concept pasiv</p> <p>Serul adevărului</p> <p>Concept ascuns</p> <p>Dezbaterea pornind de la concepte</p> <p>Conceptul în spațiu (etapele 1 și 2)</p> <p>Jocuri de concept activ</p> <p>Fotografia (etapa a 2-a)</p>
Repetiții pe scena propriu-zisă

4.

Anul II, semestrul I.

Personajul

În continuare, se va analiza procesul pedagogic în cadrul primului semestru al anului II de studiu. Se va porni de la obiectivele formulate în programa analitică a universității, se vor observa experiențele practice prin care studenții trec și se vor propune structuri ludice pentru a veni în întâmpinarea nevoilor acestora.

Dacă în cadrul primului an de studiu, obiectivele de bază sunt precis formulate într-o suită de concepte fundamentale specifice meseriei (scop, miză, punct de concentrare, prag, refacere, concept, relație), în cadrul celui de al doilea an, procesul devine mult mai complex, neputând fi sintetizat într-o serie de termeni simpli. În al doilea semestru se face tranziția reală către ideea de „personaj”. Prin ideea de personaj se înțelege o înșiruire de contexte anterioare, presupuse de dramaturgia oricărei piese. Prin înșiruirea potrivită de „dacă”, prin punerea întrebărilor potrivite, orice student poate ajunge prin pași exacți la un joc veridic, bazat de o suită de motivații.

În următorul capitol se va analiza ce presupune construirea unui personaj, pornind de la cerințele dramaturgiei abordate. Se vor observa momentele critice în care studenții merg, în încercările lor de asumare, pe drumuri haotice, ce transformă travaliul repetiției într-o muncă difuză, frustrantă.

Se va observa faptul că cele trei procese pedagogice majore prin care studenții anului al II-lea de studiu trec sunt: descoperirea piesei, explorarea planurilor multiple de joc și asumarea supratemei. Se va sesiza, pe parcursul studiului, că cele trei denumiri sunt mai degrabă termeni-cupolă, acoperind o varietate de manifestări diverse ce derivă din studiul dramaturgiei realist-psihologice. Pornind de la aspectele multiple ale celor trei procese enunțate, vom propune structuri ludice care să creeze înțelegeri experiențiale ale obiectivelor enunțate teoretic. O parte dintre jocurile propuse vor reprezenta etape superioare de joc ale exercițiilor din cadrul primului an de studiu. Astfel, se va asigura o continuitate în evoluția felului în care profesorul utilizează jocul, continuitate atât de necesară pentru senzația de stabilitate a studentului actor.

Capitolul „Anul I, Semestrul al II-lea” își propune să vină în completarea capitolelor incluse în capitolul „Schimbarea structurii jocului în arta actorului”, încercând să devină un instrumentar activ de la care poate pleca orice profesor de arta actorului în căutarea formulării unui joc.

Obiectivele teoretice

În metodologia Universității Naționale de Artă Teatrală și Cinematografică „I.L. Caragiale” obiectivele enunțate sunt următoarele:

- Trecerea de la improvizația liberă la improvizația impusă de stilul realist al subiectului;
- Parcurgerea unui traseu de improvizație cu părți precis marcate;
- Construirea unui parcurs psihologic pe un subiect dat și atent respectat;
- Construirea unui parcurs personal, ca rezultat al analizei structurale a unui text dramatic, clasic, de tip realist-psihologic;
- Dezvoltarea capacității de transpunere a unei idei auctoriale în parcurs actoricesc organic și procesual;

Trecerea de la improvizația liberă la improvizația de tip realist derivă dintr-un proces de contextualizare a scenei. Așa cum s-a precizat și în capitolele anterioare, scenele propuse sunt scoase din contextul general al piesei. Singurele aspecte care sunt analizate sunt cele propuse de scriitura dramatică a scenei. În cadrul scenei dintre Mona și Grig, nu se poate exclude faptul că ea a fugit de la hotel și că el a căutat-o de la ora 5 dimineața și până în momentul scenei, pentru că aceste lucruri sunt enunțate în scenă. Nu se poate exclude faptul că Mona a descoperit stelele, pentru că ea spune că a făcut o „tulburătoare descoperire”. Cu toate acestea, aspecte ce ar putea fi utilizate de actor în construcția rolului (cum ar fi existența unui șoarece în casa lui Miroiu, sau faptul că acesta își cârpește singur ciorapii)

sunt excluse în scopul de a facilita descoperiri în relație directă cu partenerul, nu independent de acesta. În cadrul anului al II-lea de studiu, scenele sunt puse în legătură directă cu contextul. Din acest motiv, se cere o analiză amănunțită a piesei din care fac parte, a momentului dramatic pe care îl reprezintă. Studenților li se solicită să își facă o hartă mentală a întregii piese. Astfel, posibilitățile pe care studentul le poate imagina în cadrul anului al II-lea de studiu sunt stabilite clar de parametrii piesei din care aparține scena pe care el o descifrează.

Parcursul de improvizație cu părți precis marcate reprezintă o dezvoltare avansată a procesului de refacere exersat în cadrul celui de-al doilea semestru al primului an de studiu. În general, scenele realist-psihologice alese sunt scene ale căror personaje ating zone profunde de vulnerabilitate. Dacă în cadrul primului an de studiu se vorbește exclusiv de recrearea unei scheme de opțiuni și acțiuni ce derivă din acestea, în cadrul primului semestru al anului al II-lea de studiu se solicită renașterea internă a unui sentiment și externă a manifestărilor aceluși sentiment. Indirect, se produce o formă de cunoaștere a propriilor emoții, a unor frânturi de psihic vulnerabile dar și a felului în care acestea se manifestă în limbaj corporal. Fiind o instituție formulată pe metoda stanislavskiană, tranziția propusă de profesori este întotdeauna de la interior către exterior. Studentul actor care reface un moment de vulnerabilitate trebuie să refacă pas cu pas un parcurs psihologic clar, prin intermediul căruia el a ajuns la momentul respectiv.

Rezolvarea unui parcurs psihologic pe un subiect dat și atent respectat impune mai întâi o distanță pe care studentul actor trebuie să o ia față de munca creativă. Spre deosebire de situațiile scoase din context, situațiile propuse de dramaturgia realist-psihologică impun un studiu amănunțit asupra relațiilor dintre personaje, asupra ambițiilor lor și asupra felului în care tendințele din contextul socio-cultural al unei epoci influențează deciziile personale ale fiecărui caracter în parte. Din acest motiv, se poate afirma că, înainte ca studenții să descopere scena experiențial, prin repetiții, ei trebuie să cunoască o serie de detalii semnificative. În absența unei cunoașteri amănunțite, este foarte posibil ca simpla citire a unei scene scoase din context să inducă interpretul în eroare. Spre exemplu, un personaj cum este Lopahin, poate părea lipsit de scrupule și teribil de frust într-o scenă, iar în alta, profund, sensibil. Relația dintre Nora și Torvald poate fi considerată o relație bazată pe abuz într-un segment de scenă și studenții actori pot ignora toate celelalte momente de tandrețe dintre cei doi. O mulțime de greșeli de interpretare pot apărea din necunoașterea contextului mare și din lectura unei singure părți izolate dintr-o piesă realist psihologică.

Un alt obiectiv este construirea unui parcurs personal, ca rezultat al analizei structurale. Se propune interpretarea situației prezente ca urmare a unei situații anterioare. Situația nu este de sine stătătoare, ci dependentă de un cumul de situații care au precedat-o. Acel șir de situații și de decizii trebuie construit mental de studentul actor. Nora din ultima scenă dintre ea și Torvald nu este aceeași cu Nora de la începutul

piesei. Astfel, se elimină ideea de punct zero, despre care s-a vorbit în cadrul primului an de studiu. Nicio situație nu mai poate porni dintr-un punct zero în acest moment, întrucât ea este, de fapt, rezultatul unor situații din trecut.

Ultimul scop pedagogic urmărit este transpunerea unei idei auctoriale într-un parcurs urmărit. Se dezvoltă, deci, un tip de raportare profesionistă față de dramaturg, contextul în care acesta a scris piesa, mesajul transmis de acesta etc. Din acest motiv, apare un tip de interdicție extrem de clară. Nu orice idee este în sensul piesei. Nu orice propunere de relație poate sta în picioare în contextul macro al întregii piese. Se observă faptul că se cultivă un tip de creativitate nișată, pornind de la limite extrem de clare.

În afara unei priviri amănunțite, pare că obiectivele primului semestru al celui de-al doilea an sunt contrare celor urmărite pe parcursul primului an. Dacă în primul an se cultivă o formă de creație liberă în care doar câteva interdicții sunt ridicate de vorbele pe care studenții actori trebuie să le spună, în cadrul celui de-al doilea an, o mare cantitate din informațiile acumulate țin de trecutul personajului, de situații anterioare, de anumite raportări. Dacă în primul an de studiu textul era privit ca un simplu pretext pentru a formula relații, iar variațiile de la o încercare la alta sunt mari, în primul semestru din anul II, se vorbește despre forme complexe de relație, care necesită cercetare avansată. În anul I, manifestările emoționale trebuiau ignorate, iar în anul al II-lea, refacerea sentimentului devine o cerință în sine. Personajul, inexistent în primul an de studiu, prezent doar prin raportarea la celălalt, impusă de o situație,

devine subiect central de studiu. Confuzii de acest tip sunt făcute și de un număr semnificativ de studenți, după cum se va observa în continuare.

Experiența practică

Conform programei analitice, fazele procesului pedagogic sunt:

- Alegerea textelor;
- Detalii și explicații legate de perimetrul de definire a teatrului realist-psihologic;
- Lecturi aplicate, teste legate de verificarea cunoașterii specific actricești a textului;
- Analiza tipologiilor personajelor ce urmează a fi subiect de examen;
- Asimilarea în proporții cât mai consistente a textelor ce urmează să fie reprezentate în acțiune scenică;
- Stabilirea temelor de joc;
- Construcția organică a mișcării în sensul înțelegerii faptului că mișcarea este determinată de procesualitatea firească a atitudinilor scenice.

Se poate observa faptul că toate fazele enunțate pun accentul pe relațiile, contextul și frământările interne pe care personajele din piesele realist-psihologice le reprezintă. Punctul central este axat pe un „celălalt”, pe parcursul pe care acel „celălalt” îl are, pe temele care îl ghidează în interacțiunile sale cu restul participanților la acțiune.

Încă de la alegerea textelor nu se mai poate vorbi până la capăt de ideea de text ca pretext. Sunt numeroase situații în

care studenți care nu au mai mult de 20 de ani joacă bărbați și femei de 40-50 de ani. Există cazuri în care raporturile impuse sunt raporturi pe care studenții nu le-au avut niciodată. De exemplu, o scenă omniprezentă în examenele din anul al II-lea este scena dintre Arkadina și Treplev. În scena respectivă raportul impus este mamă-fiu.

Detaliile despre contextul teatrului realist-psihologic sunt multiple și diferă la fiecare dramaturg în parte. În general, în cadrul primului semestru, se aleg texte dintr-o gamă variată de dramaturgi. Deși predomină piesele lui Cehov, alegerea scenelor nu se rezumă doar la opera sa. Opțiunile pot fi și din opere de Ibsen, Turgheniev, Strindberg, Gorki, Ostrovski etc. În continuare, acest studiu se va concentra pe literatura lui Cehov, exercițiile propuse putând fi utilizate cu anumite adaptări și pentru studiul personajelor altor dramaturgi.

Testele de verificare a cunoștințelor și lecturile aplicate se referă la felul în care situațiile se succedă. De exemplu, dacă se studiază scena dintre Nina și Treplev în care el îi pune la picioare un pescăruș, întrebările pe care profesorul le pune studenților se referă la momentele anterioare din relația lor (în cadrul primului act), la ce spune Treplev despre Nina (în discuția cu Sorin), la ce spun celelalte personaje despre Nina (când vorbesc despre familia ei), avansând mai apoi spre întrebări care leagă opera de un context anume, cum ar fi de ce Arkadina spune despre opera lui Treplev că este „decadentă”, de ce mama și fiul său vorbesc în replici din piesa „Hamlet” în cadrul primului act etc. Se poate observa că și în această fază

centrarea atenției se face pe detaliile din piesă și nu pe felul în care studenții văd textul.

Analiza tipologiilor ce urmează să fie jucate este, din nou, un proces centrat exclusiv pe personaj. Tipologiile sunt studiate prin prisma relațiilor cu alte personaje, prin prisma statutului social, prin prisma trăirilor interne. În cadrul acestui proces, etapele inițiale se reduc la simple observații comportamentale asupra narațiunii. Nu este solicitată interpretarea tipologiilor în manieră personală. Se cere o analiză obiectivă. Astfel, se sugerează inconștient ideea că ar exista un mod corect de abordare a personajelor. Libertatea câștigată în cadrul scenelor din primul an de studiu, prin care studentul actor și-a înțeles, într-o oarecare măsură, condiția de creator, nu își găsește continuitatea pentru mulți dintre studenți.

Asimilarea textelor reprezintă procesul de învățare aplicată a textelor. În general, se stabilește o anumită traducere pe care se merge. Se propune o aprofundare cât mai temeinică a fiecărui cuvânt în parte, a fiecărei secvențe în parte.

Stabilirea temelor de joc este în strânsă legătură cu analiza tipologiilor. Se poate observa că un anumit tip de relaționare la un lucru determină un comportament. Din nou, se pornește de la detaliile textului și se compun teme centrale ale personajelor în urma analizelor efectuate.

Singura etapă în care studentul poate deveni creativ este construcția mișcării, dar, de cele mai multe ori, toate informațiile pe care le-a avut de asimilat despre un „celălalt” îi blochează procesul imaginativ. Majoritatea celor angrenați în

procesul pedagogic nu mai înțeleg exact în ce anume constă procesul de creație.

Blocajele realismului psihologic

În momentul construcției efective a scenelor, studenții se confruntă cu numeroase probleme. Prima este legată de contextul global al piesei. Faptul că ea este jucată într-o epocă anume, determină invariabil o schimbare a raportării naturale învățată în cadrul primului an de studiu. În primul an de studiu se vorbea exclusiv despre momentul prezent. În cadrul noii dramaturgii abordate se vorbește despre un timp anume, cu un set de cutume specifice.

Unul dintre marile blocaje este un blocaj al epocii. Ceea ce o bună parte din studenții actori înțeleg în mod eronat prin studiul epocii este o anumită manieră de a se comporta, derivată dintr-o imagine pe care aceștia și-o fac despre epoca respectivă. Replicile lui Cehov, din traduceri existente, le oferă iluzia unei sonorități anume. Mai apoi, în lucrul în relație, studenții pornesc de la preconcepția că oamenii epocii respective au un alt mod de a sta, un alt mod de a respira, un alt mod de a privi, un alt mod de a simți.

O mare parte dintre cei care se întâlnesc cu acest blocaj frecvent sunt persoane care studiază extrem de atent epoca piesei. Din păcate, nu pot face o legătură directă între informațiile acumulate și un tip nou de raportare. Ei studiază epoca, dar nu o pot aduce în contextul acțiunii. Mai mult decât atât, studiind o anumită perioadă de timp fără un instrumentar

anume, ei nu găsesc răspunsuri în relatările istorice la toate întrebările. Din acest motiv apar o sumedenie de gânduri parazitare, formându-se tot mai clar frustrarea că scena pe care o au de jucat este o iluzie.

Dincolo de blocajele legate de epoca piesei, cele mai mari frustrări apar în abordarea personajului. Pentru majoritatea studenților se produce o fractură logică. În anul I au fost împinși să abordeze toate temele de la clasă prin experiență. Etapele au fost introduse pas cu pas. Conceptele teoretice prezentate au fost extrem de simple. În cazul conceptului de personaj, totul devine mult mai complicat. Ei nu mai descoperă experimentând, ci trebuie să înțeleagă multe lucruri înainte să experimenteze. Nu mai pot pleca dintr-un punct zero, chiar dimpotrivă. O mare parte dintre scenele experimentate presupun o încărcătură emoțională anterioară.

În primul an de studiu toată atenția se focusează pe jocul viu al actorului, textul fiind privit ca un simplu instrument. În cel de-al doilea semestru se vorbește despre eforturi raționale pe care interpretul trebuie să le facă pentru a experimenta. Dincolo de această diferență, punctul nevralgic constă în faptul că nu există un loc de pornire și o serie de etape clar delimitate.

Întrebarea de bază care generează o bună parte din blocajele studenților actori este: Ce este un personaj de teatru realist-psihologic în viziunea practicienilor și cum se pornește în explorarea acestuia? Neavând un sprijin practic real, majoritatea studenților fac o sumă de procese haotice încercând să se apropie de această entitate pe care nu o înțeleg. Sunt multe

situații în care se observă eforturi imaginative irosite pe procese care nu conduc către acțiune.

Pornind de la aceste întrebări și de la o serie de observații pe care diverși practicieni le-au făcut despre opera lui Cehov, acest studiu va încerca să extragă câteva principii practice, astfel încât drumul spre personaj să devină un traseu în care imaginarul și concretul se întâlnesc. Motivul pentru care ne vom îndrepta toată atenția pe Cehov este acela că, deși se abordează marginal și alți dramaturgi, profesorii și studenții UNATC se concentrează mult mai temeinic pe operele cehoviene. Totuși, structurile ludice propuse sunt aplicabile și altor dramaturgi. Încercarea este aceea de a crea prin joc o punte între instrumentele obținute în primul an de studiu și studiul aplicat al textului.

Această cercetare nu își propune să fie un ghid pentru crearea unui personaj. Ea își propune mai degrabă să se preocupe cu aspectele pedagogice ale drumului spre personaj. Din acest motiv, anumite lucruri care pentru actorul profesionist sau creatorul de spectacol pot părea semnificative când vorbesc despre opera lui Cehov, este posibil să fie trecute cu vederea în această lucrare.

Principii operative ale personajelor realismului psihologic

Când vorbim despre o metodologie pedagogică, trebuie să ne raportăm la un cumul de etape pe care oricine le poate parcurge. Din acest motiv este important să se descopere acele lucruri care sunt specifice personajelor realismului psihologic și care, în viziunea noastră, pot genera structuri de jocuri

aplicabile. Nu se poate vorbi despre particularitățile fiecărui personaj în parte. Este mai degrabă necesară găsirea unor vectori comuni ce compun personalitatea acestora, vectori pe care acest studiu să îi dezvolte în reguli de joc.

Peter Brook afirmă în „Punct și de la capăt” despre opera lui Cehov: „Cehov portretizează indivizi și o societate într-o perpetuă schimbare, el este dramaturgul mișcării vieții”¹ Astfel, el introduce una dintre primele teme majore care se regăsesc într-o bună parte din operele studiate în anul al II-lea de studiu: un sentiment al schimbării istorice. Fie că e o tranziție artistică, de la un tip de artă veche la un nou sistem estetic, fie că se vorbește despre o schimbare a stilului de viață, una dintre temele centrale ale personajelor realismului psihologic este raportarea la un fenomen istoric. În fiecare piesă există reprezentanți ai „lumii noi” și reprezentanți ai „lumii vechi”. Între cele două caste nu există comunicare și niciodată nu va putea exista. Astfel, se stabilește un prim plan al personajelor cehoviene: situarea de-o parte sau de alta în raport cu o schimbare istorică. Din acest motiv, un cititor oarecare are senzația că toate personajele au dreptate. Pentru că într-un fel extrem de straniu, fiecare are dreptatea timpului său.

Pe aceeași temă, într-un interviu din cadrul Festivalului Național de Teatru, Lev Dodin afirma despre personajele din „Livada de vișini”: „Dar de ce oare istoria îi mătură și ei se simt vinovați? Această forță ei o simt ca pe o vină istorică pentru că

¹ Peter, Brook, „Punct și de la capăt”, Editura Nemira, București, 2018, pag. 215.

fericirea lor a fost construită pe sclavie.”² Într-un fel, există o senzație, în fiecare dintre personajele lui Cehov, a timpului. Fiecare dintre personajele care participă la acțiune are o relație extrem de specifică cu timpul. Fiecare dintre caractere are un timp al lui pe care îl idealizează. Platonov își amintește de tinerețea lui, Sorin tânjește după viața reală, Serebriakov își vrea tinerețea înapoi, cele trei surori tânjesc spre Moscova, dar nu spre o Moscova reală, ci spre o Moscova interioară pe care o asociază unui spațiu al inocenței.

Se poate observa că dincolo de scopurile mici, triviale, cum ar fi nevoia de a bea sau de a priza tabac, mai mult decât dorințele relaționale fățișe, există un spațiu intern asociat unui timp al fiecăruia, pe care o mare parte dintre personaje îl urmăresc conștient sau mai puțin conștient, pe tot parcursul piesei. Astrov se asociază unui timp anterior venirii omului în ținut, în care natura era bogată și misterioasă, Elena Andreevna tânjește după o aventură.

Andrei Șerban spune că personajele cehoviene „Se refugiază în iluzie, asta este boala acestor oameni.”³ Fiecare dintre eroii pieselor lui Cehov are o lume interioară fantastică spre care se îndreaptă. Fiecare are un timp intern de care e îndrăgostit, spre care năzuiește.

² Lev, Dodin, „Lev Dodin: Dacă iubesc înțeleg”, 2016, <https://yorick.ro/lev-dodin-daca-iubesc-inteleg/> accesat în data de 21.03.2020.

³ Andrei, Șerban, „Ne e teamă să trăim aici și acum”, 2013, <https://www.ziarul-metropolis.ro/andrei-serban-ne-e-teama-sa-traim-aici-si-acum/> accesat în data de 18.03.2020.

Ideea unei lumi interioare spre care întreaga ființă tinde este sugerată de profesorii de arta actorului prin intermediul conceptului de supratemă. Supratema se definește ca scopul central al unui individ. Fiecare om are scopuri mari și scopuri mici. Scopurile mici generează ceea ce se numesc acțiuni proces sau activități scenice. Un exemplu de serie de acțiuni proces poate fi următorul: scopul este acela de a bea un pahar cu apă pentru că mi-e sete, așa că pentru a putea bea a apă scot sticla cu apă din frigider, spăl un pahar pentru că observ că toate sunt murdare, apoi torn apă în pahar și beau. Cu toate că schema de acțiuni prezentată este conform viziunii stanislavskiene „rodnică” și conformă unui „scop”, ea nu poate apărea decât ca detaliu marginal într-o operă teatrală. Deși acțiunea are un scop precis, nimeni nu este interesat de un om care bea un pahar cu apă. Situațiile pe care marile opere dramatice le propun sunt situații excepționale în care oamenii sunt ghidați de scopuri excepționale.

Prin scopuri excepționale, sau suprateme, profesorii de arta actorului se referă la acele țeluri care conduc o ființă dinlăuntrul ei înspre acțiuni extrem de specifice. Este necesară o diferențiere între termenii „supratemă” și „concept”. Conceptul, deși impune o raportare la lumea înconjurătoare și un fel extrem de particular de a acționa, el nu ghidează decât în momentul în care este complet activat de exterior, acțiunile pe care un individ le execută. Poate că Grig are conceptul „banii aduc fericirea” dar acesta nu îl împiedică să intre în casa lui Miroiu și să o caute pe Mona. O supratemă ar putea să îl facă pe Grig să acționeze complet diferit. Se poate spune că, în vreme

ce conceptul ghidează modul în care actorul face ce face, supratema dictează exact ce face acesta.

Pornind de la diferențierea dintre scop și supratemă, o multitudine de scene studiate în cadrul semestrului I din anul al II-lea își găsesc descifrarea. Deși, în aparență, acțiunile proces sunt extrem de simple (există preconcepția că tot ce fac personajele lui Cehov este să bea ceai sau alcool și să discute despre viață), în interiorul acțiunilor simple se construiește un proces puternic între supratema unuia și a celuilalt. Vania îl învinovățește pe Serebreakov pentru că și-a ratat viața muncind pentru el. Treplev și Arkadina vorbesc despre arta adevărată, fiecare dintre cei doi identificându-se cu un anumit fel de a vedea teatrul, cele două viziuni excluzându-se reciproc. Treplev vrea să reformeze, să găsească „forme noi” iar Arkadina se opune trecerii timpului, deci propriei bătrâneți. Se compară cu Mașa, sugerându-le tuturor că, deși are o vârstă înaintată, poate fi confundată cu o femeie tânără. Supratemele lui Treplev și a Arkadinei se ciocnesc, din acest motiv ei pot comunica doar în contextul unei relații din trecut (Treplev se transformă într-un copil și o roagă pe mama lui să îi schimbe bandajul). Lopahin vrea să împartă livada în parcele mici, fapt aberant pentru Ranevskaia, care îl consideră un om grosolan. Supratema Ranevskaiei este în trecut, în momentul în care nu conștientiza suferința sclavilor pe care se baza prosperitatea livezii. Lopahin este un om al viitorului pe care îl leagă, totuși, o formă de tandrețe de trecut (amintirea Ranevskaiei care l-a îngrijit). Și în acest caz se poate vorbi despre un conflict între două suprateme. Există și personaje a căror supratemă rămâne

deschisă, cum este veșnicul student din piesa „Livada de vișini”. Se poate presupune că idealurile comuniste în care cei care i-au asuprit pe țărani vor fi pedepsiți pentru faptele lor, vor avea loc la niște ani după finalul piesei.

Cu toate că profesorii operează cu conceptul de supratemă, el nu își găsește un mod practic de exersare. În plus, fiind tot un concept care se referă la un „celălalt”, la personajul din cadrul operei, pentru mulți dintre studenți supratema rămâne un termen străin, ce ține mai degrabă de o dimensiune literară a piesei, nu de un fel practic, experiențial de înțelegere. Ideea de supratemă care, după cum s-a observat, este un element definitoriu al felului în care situațiile din operă se dezvăluie pentru actor, rămâne doar la stadiul conceptual. Din acest motiv, considerăm că sunt necesare structuri ludice care să faciliteze înțelegeri aplicate ale conceptului de supratemă.

Un alt aspect al personajelor operei lui Cehov, evidențiat de Peter Brook, este bogăția internă din spațiul relațional. „Cehov este un cineast perfect. În loc să sară de la o imagine la alta – poate de la un loc la altul –, trece de la o emoție la alta înainte să se îngreuneze prea mult.”⁴ Se poate observa faptul că majoritatea relațiilor operează cu o serie de planuri în care personajele schimbă un număr mare de roluri. Un exemplu simplu de astfel de scenă este scena dintre Arkadina și Treplev din piesa „Pescărușul”. Într-o scenă extrem de scurtă, cei doi trec printr-o serie de tranziții de roluri succesive. Scena începe cu cei doi rejucând contactul tandru din cadrul copilăriei mici

⁴ Peter, Brook, „Punct și de la capăt”, Editura Nemira, București, 2018, pag. 215.

(„Schimbă-mi bandajul”). Arkadina îi vorbește lui Treplev ca unui copil mic, nu ca unui tânăr adult care a încercat să se sinucidă („Când o să plec n-o să faci din nou pac-pac, nu?”). Profitând de acest moment, Treplev încearcă să o tragă spre amintirea relației lor de când el era copil, evocând un moment de dinainte ca Arkadina să fie o actriță de succes. Se face mai apoi tranziția într-o relație de gelozie, în care se poate observa o luptă de statut între Treplev și Trigorin. Treplev încearcă să o convingă de faptul că acesta e un laș de care nu ar trebui să se lase influențată. Treplev o introduce în discuție pe Nina și, în acel moment, relația se transformă într-o împărtășire de secrete. Mai apoi, rolurile se schimbă în cele a doi rivali care se luptă pentru legitimitatea artei lor. De asemenea, se pot observa și crâmpoșele din relația dintre o mamă și un adolescent rebel. Treplev afirmă despre sine că este înzestrat cu mai mult talent decât Arkadina și Trigorin, cu toate că nu a publicat nimic și nu are niciun fel de experiență artistică. Se trece mai apoi către un joc de relație în conflict deschis în care fiecare aruncă injurii unul asupra celuilalt, încercând să îl rănească tot mai adânc pe oponent. Treplev cedează, începe să plângă și, în decursul unei singure replici, se face din nou tranziția la relația mamă-fiu din prima parte a scenei, în care Arkadina încearcă să îl consoleze. Se observă, deci, că în cadrul unui text cu un număr mic de replici, care nu se întinde pe mai mult de o pagină și jumătate, cele două personaje implicate schimbă un număr mare de roluri relaționale.

Rolurile relaționale sunt numite de profesorii de arta actorului „planuri de joc”. Fiecare plan de joc se joacă pe rând,

doar că, în cazul scenelor realist-psihologice, trecerea de la un plan la altul se face brusc, prin salturi, conform lui Peter Brook. Observația sa își găsește legitimitate și în procesul de repetiții al studenților de anul II. Dacă în anul I, felul în care sunt scrise situațiile conduc actorul către conflict gradual, asemenea unui joc de impuls care crește progresiv, în cadrul anului II scenele sar de la conflict la împăcare și apoi iar la conflict, într-un text cu întinderi extrem de mici. Din acest motiv, așa cum s-a afirmat anterior, punctul zero devine un instrument invalid iar relația simplă cu partenerul trebuie însoțită de instrumente care să o ghideze în direcții specifice. Multe blocaje sunt cauzate de faptul că nu se realizează o trecere simplă de la un plan de joc la altul. Considerăm că unul dintre punctele majore de studiu este experimentarea planurilor multiple.

Principii extrase

Pornind de la principiile teoretice și urmărind mai apoi pașii practici propuși de metodologie, s-a observat că pentru mulți dintre studenții actori, principiile pe care se guvernează lucrul la clasă în cadrul anului al II-lea par opuse celor din cadrul primului an de studiu. S-a remarcat faptul că motivul principal pentru care acest lucru se întâmplă este acela că atenția se mută de pe „situația dată” pe ideea de „personaj”. S-a observat că, în afara unei cunoașteri amănunțite a piesei, descoperirile experiențiale din cadrul unei situații din textele realist-psihologice pot fi eronate. În cadrul anului II se cere încadrarea situației într-un context mare, al întregii piese.

Astfel, studentul actor se găsește în postura în care, înainte să experimenteze propriu-zis, el trebuie să studieze piesa în profunzimile sale. Din faptul că propunerile nu mai sunt la fel de libere ca în primul an, în care scena era decontextualizată, se naște o senzație de îngrădire a creativității.

O altă sursă de blocaj s-a remarcat în cazul unora dintre studenții care efectuează un studiu detaliat asupra epocii în care piesa a fost scrisă. Din cauza faptului că o epocă nu poate fi cuprinsă într-o serie de observații, se naște ideea că personajele piesei sunt niște entități străine care trăiesc altfel decât persoanele din prezent.

În continuare, s-a observat că o altă sursă de erori pe care studenții le fac vine din aprofundarea conceptului de „supratemă”. Cu toate că mulți profesori utilizează acest termen în lucrul cu studenții lor, el nu își găsește concretețe în acțiuni. El rămâne, astfel, un concept străin care se referă la un personaj construit mental și neasumat real.

În ultima parte s-a vorbit despre tranziția rapidă de la un plan emoțional la altul în cadrul relațiilor personajelor lui Cehov. S-a observat că, într-un fragment scurt de text, se realizează salturi succesive de la un plan de joc la un altul. De multe ori, trecerile nu sunt generate de ceva ce se întâmplă în realitatea concretă ci de un cumul de declanșatori interni emoționali. O serie de structuri de jocuri ar trebui să se axeze pe descoperirea tranzițiilor de la un plan de joc la altul.

În continuare, structurile ludice vor fi împărțite în trei mari categorii: Descoperirea piesei, Planurile de joc și Supratema. Fiecare categorie va veni cu soluții de restructurare

a jocurilor deja existente în scopul de a crea o tranziție gradată de la situație la personaj, de la opțiune liberă la opțiune generată de piesă, de la scop simplu la supratemă, de la relație compusă din comuniunea a două concepte la relație multifățetată în care o multitudine de planuri se întrepătrund.

Descoperirea piesei

Primele câteva săptămâni sunt alocate, așa cum s-a indicat și în programa analitică, lecturilor pieselor și descifrării acestora. Practic, în această etapă, studenții vin cu propuneri de scene din piese realist-psihologice pe care le citesc împreună cu colegii. Profesorii încearcă să înțeleagă dacă studentul care propune o scenă are un soi de intuiție pentru contextul profund al situației. Uneori se oferă lămuriri sumare asupra piesei. Acest proces se întinde pe parcursul unui număr considerabil de săptămâni.

Se întâmplă ca unor studenți să le fie repartizată o scenă încă din prima săptămână. Ei sunt sfătuiți să învețe textul și să citească scena împreună, uneori chiar să propună o variantă de mișcare.

Tot în cadrul acestor prime săptămâni, se poartă discuții cu privire la contextul în care piesele au fost scrise. Jocul este, în această fază, ignorat cu desăvârșire. Se întâmplă uneori, după încălzire, să se joace un joc de impuls sau de oglindire. Jocul nu este un instrument în demersurile de cunoaștere a piesei, a personajelor, în actualul sistem.

Din această cauză, o bună parte dintre procesele de asimilare se produc izolat, în mintea fiecăruia dintre studenții actori. Asimilarea temelor cehoviene pare să nu mai fie un proces prin care se descoperă experiențial, în relație cu partenerul. Mulți dintre studenții actori devin în această perioadă închiși, individualiști, egocentriți. Ideea de creativitate în cadrul grupului este complet anulată. Grupul devine pentru mulți un judecător aprig, ce observă permanent limitările fiecărui membru. Acest lucru se întâmplă din cauză că sistemul actual, indirect, formează distanțarea de celălalt.

Jocul poate veni în întâmpinarea acestei probleme. Printr-o serie de exerciții extrem de simple, descoperirea piesei se poate transforma dintr-un proces anevoios în care fiecare student muncește pentru sine, într-o activitate plăcută de grup. De asemenea, printr-o serie de jocuri adaptate, studiul epocii se poate transforma dintr-o activitate individuală generatoare de anxietate, într-un proces creativ, în care elemente din trecut sunt îmbinate cu creativitatea din acest moment.

Peter Brook afirmă: „De fapt, vrei sau nu vrei, nu poți atinge realitatea istoriei colecționând obiecte exterioare.”⁵ Prin ideea de obiect exterior, el se referă la felul în care omul de azi interpretează înrădăcinarea în realitatea directă a operei unui om din trecut. În viziunea lui Brook, prin analiza filtrată de o mulțime de preconcepții asupra epocii se produce un fenomen de imitație a imitației. În acest fel se construiesc clișeele specifice unei dramaturgii mari. În cazul lui Cehov, ele sunt o capcană permanentă.

⁵ Peter, Brook, „Punct și de la capăt”, Editura Nemira, București, 2019, pag. 245.

Se naște întrebarea: Ce ar trebui studiat despre epocă? Nu există un răspuns clar, o regulă stabilită. În mod normal, obiectul principal de studiu din cadrul epocii ar trebui să fie raportul interuman. Pentru a-l înțelege pe Lopahin, personajul trebuie pus în legătură strânsă cu trecutul de robie al părinților săi, pentru a da un sens acțiunilor lui Trofimov, trebuie analizat procesul gradual de răspândire a ideilor comuniste în universități. Cu toate acestea, în procesul de apropiere de o epocă, este necesar ca profesorul să evidențieze faptul că nu este un demers care ar putea avea o finalitate.

De asemenea, este important ca studenții să afle de la profesorul lor că acest demers nu are un set de reguli și deci, nu pot greși cu adevărat, sau mai bine zis, inevitabil vor greși. Se întâmplă ca unele nuanțe să fie ascunse în replici ce par banale. Importantă nu este prezența sau absența greșelii și nici finalitatea scenică, ci apropierea de niște oameni și de niște forme de relaționare.

Orchestra istorică – orchestra, etapa a 2-a

Pentru a construi un soi de sonorități asupra unor momente istorice, se poate adapta un joc utilizat în primul an de studiu cu scopul de a coaliza grupul. Jocul pornește de la un ritm de bază extrem de simplu, la care se adaugă treptat, noi și noi instrumente.

În noua formă de adaptare, se poate porni de la momente istorice despre care studenții citesc cu o zi înainte. Se va face mai întâi un cântec pe tema momentului respectiv (spre exemplu, abolirea iobăgiei). Mai apoi se vor propune serii de

sunete care să sugereze scene din momentul respectiv. Întrebările de la care se va pleca vor fi întotdeauna profund umane: Oamenii respectivi s-au bucurat că au fost eliberați? Au fost confuzi? S-au simțit alungați?

În acest fel se poate crea, prin interacțiuni succesive de grup, experimente muzicale care pun o amprentă personală asupra unor momente istorice.

Ce ar fi dacă ar fi? – Jocul corespondențelor

Un joc simplu care poate facilita apropierea de substanța dramatică a unei piese este: „Ce-ar fi dacă ar fi?”. În primul an de studiu, jocul este jucat pentru a apropia studenții unul de celălalt, formând conexiuni în interiorul grupului.

În varianta din primul semestru, un student iese afară. Profesorul alege un om din cadrul grupului pe care cel care a ieșit afară trebuie să îl ghicească. Studentul care a ieșit afară intră și în scopul de a îl găsi pe cel stabilit de profesor, pune întrebări care încep cu „Ce-ar fi dacă ar fi?”. Exemple de întrebări din cadrul jocului pot fi „Ce ar fi dacă ar fi un fruct?”, „Ce ar fi dacă ar fi o culoare?”, „Ce ar fi dacă ar fi un copac” etc.

În această etapă, se propune înlocuirea structurii jocului de la a descoperi o persoană, la a descoperi un personaj. În acest fel, studenții se pot apropia de un personaj din dramaturgia lui Cehov într-un fel mult mai direct, mult mai curajos, încercând să sintetizeze esența lui într-un limbaj cod specific jocului.

Următoarea etapă a acestui joc poate fi formulată sub întrebarea „Cine ar fi dacă ar fi azi?”. Răspunsurile pe care le dau studenții pot fi mult mai detaliate. Jocul poate avansa spre

o cunoaștere mult mai directă a personalităților din cadrul operei. Astfel, ele încetează să fie niște entități ce își găsesc sensul doar într-un „atunci”. Indirect, studenților li se sugerează că ființe precum cele prezentate de Cehov există și în viața de zi cu zi, și în lumea din jur.

Se naște astfel o serie de întrebări extrem de interesante, ce conduc la dezbateri pe tema personajului în sine. Cine ar fi Trigorin dacă ar fi azi? Ar fi Marquez sau Paolo Coelho? De aici se naște întrebarea: Cum scrie Trigorin? Textul din „Pescărușul” oferă o serie de indicii. De aici se pot formula noi jocuri aplicate pe fiecare întrebare în parte. De exemplu, studenții pot fi rugați să scrie un paragraf în stilul lui Trigorin.

Povestea piesei – povestea în grup – etapa a 3-a

Primele exerciții pe care le propune David Esrig, în apropierea de un text dramatic, sunt exerciții de povestire a acțiunii. El pornește de la povestea piesei, sub forma unui rezumat, pentru ca mai apoi să se apropie de fiecare scenă în parte, segment de text cu segment de text.

În anul I, studenții fac exerciții de improvizație în care spun gradual o poveste, cuvânt cu cuvânt. Primele contacte pe care ei le iau cu structura unei povești sunt prin intermediul acestor jocuri. În capitolul anterior, această cercetare a propus o nouă etapă a exercițiului de poveste. În cadrul etapei respective, grupul primește sarcina de a povesti acțiunea unei scene. Povestea acțiunii unei scene se structurează, în anul I, decontextualizat în raport cu acțiunea piesei sau filmului din care face parte.

În cadrul anului II de studiu, în sensul obiectivului apropierii de o piesă realist-psihologică, acest studiu propune o nouă etapă ramificată a jocului poveștii de grup. În această fază, studenții primesc sarcina de a face împreună, cuvânt cu cuvânt, rezumatul unei piese din care fac parte o succesiune de scene alese pentru lucrul la clasă. Rolul profesorului este acela de a semnaliza acțiunile omise. Jucătorii ar trebui încurajați să construiască povestea prin verbe de acțiune. Verbe de stare precum, „a plâns”, „s-a văitat”, „a suferit” ar trebui evitate de jucători. Scopul este acela de a desluși cât mai clar acțiunea piesei, ce se întâmplă concret în ea și ce fac personajele respective, nu ce spun sau ce gândesc.

În faza următoare, se poate povesti acțiunea piesei din perspectiva unui personaj unic. Practic, se poate povesti tot ce se întâmplă cu el de la prima intrare și până la finalul piesei. Astfel, se sugerează ideea că realitatea obiectivă prezentată în piesă este de fapt o sumă de perspective subiective de acțiune.

Un alt aspect ce poate fi studiat prin poveștile de grup este constituit de diverse momente evocate de personaje, anterioare piesei. Treplev îi amintește Arkadinei de un moment în care ei trăiau împreună, înainte ca Arkadina să fie celebră. Acest moment poate fi povestit de grup din cele două perspective subiective care compun povestea. Subiectul poveștii devine astfel „eu”. Poate că povestea evocată de Treplev reprezintă pentru el un moment de fericire enormă și pentru Arkadina un moment în care trăia frustrarea faptului că era o actriță fără perspective, aflată la început de drum. Pentru Lopahin a fost un moment definitoriu acela în care Ranevskia

l-a îngrijit, moment care pentru ea poate că a reprezentat cu totul altceva. Se sugerează astfel faptul că un moment care pentru un personaj reprezintă o amintire frumoasă, pentru un altul reprezintă exact opusul. În acest fel se introduce ideea prezentată de Andrei Șerban, conform căreia fiecare personaj are interioritatea sa, definind realitatea obiectivă conform propriului filtru.

Fotografiile – Etapa a 3-a, Momentul anterior fotografiilor

Un alt mijloc de cunoaștere a unei epoci trecute este prin intermediul fotografiilor sau a picturilor din acea perioadă. În prima etapă, studenții sunt invitați să găsească fotografii care să îi impresioneze care să aparțină epocii respective.

Prin intermediul jocului cu fotografiile, în care studenții construiesc prin corpurile lor statice o fotografie, se pot realiza o serie de refaceri ale pozelor dintr-o epocă. În etapa următoare, se propune o improvizație liberă asupra momentului anterior realizării fotografiei respective. Un jucător, care primește rolul „fotografului”, spune o replica: „Suntem pregătiți să facem o fotografie?”.

În etapele următoare urmărim felul în care cei din fotografie se așază la poză. În prima fază, cel mai probabil, studenții vor porni de la aspecte exterioare ale personajelor. Studentul care îl reprezintă pe domnul cu baston își va lua o manieră de a merge și de a se raporta bazată pe ideea falsă că domnii dintr-o epocă anume aveau un mod specific de a se poziționa față de lume.

În etapa următoare, se vor face o serie de presupuneri comune pornind de la subiectul fotografiei respective. Ce relație este între membrii respectivi? Cine cu cine este rudă? Cine pe cine displace? Pornind de la această concluzie simplă se va face o nouă improvizație liberă. Profesorul trebuie să conducă studentul înspre acțiunea care derivă din raportul stabilit. Dacă grupul a decis că una dintre femei este îndrăgostită de un domn care nu îi împărtășește dragostea jucătoarea care o joacă va primi sarcina de a acționa în consecință. Ea probabil că va încerca să se așeze cât mai aproape de el iar el va încerca să evite acest tip de contact.

Printr-un joc, niște tipologii din trecut sunt golite încet de „maniere” pe care studenții actori presupun că aceștia le au. Punctul central de studiu se mută pe relațiile dintre indivizi și pe felul mult mai subtil în care o relație influențează o acțiune simplă. Se experimentează direct ideea conform căreia în spatele unei acțiuni aparent banale, există un set de motivații personale.

Depistarea întrebărilor deschise ale piesei

Așa cum s-a semnalat și în paragrafele anterioare, una dintre problemele centrale ale studiului textelor realist-psihologice este aceea că, din cauza numărului mare de informații aluzive pe care le oferă piesa, studenții capătă senzația că există un mod corect și un mod greșit de raportare la text. Din acest motiv, atenția se mută de pe posibilitățile deschise pe care le oferă o situație, către un studiu riguros. Mai simplu spus, multora dintre studenți le e frică să propună orice

de teama de a nu se înșela. Astfel, funcția lor creativă este anulată cu desăvârșire.

Jocul „Întrebărilor deschise” vine în întâmpinarea acestei nevoi. Cu siguranță că o mulțime de răspunsuri vin din citirea corectă a sugestiilor din cadrul operei, dar cu toate acestea, există o mulțime de probleme care rămân complet nerezolvate. Se poate afirma chiar că operele lui Cehov sunt unele dintre cele mai libere posibile.

În primă etapă, jocul pornește de la o întrebare deschisă pe care piesa o presupune. O astfel de întrebare este următoarea: Este piesa lui Treplev bună sau rea? În prima etapă jucătorii sunt invitați să răspundă cu argumente la această întrebare. Mai apoi, pornind de la un răspuns, aceștia sunt invitați să repovestească piesa pornind de la opțiunea adoptată. Dacă piesa lui Treplev este o piesă bună, textul „Pescărușul” devine povestea unui miracol pe care nimeni nu l-a observat în afară de doctor. Astfel, piesa devine povestea unor oameni care nu sunt pregătiți să cunoască miracolul. Povestea lui Treplev devine o narațiune despre un om extrem de talentat care, în afara recunoașterii celor din jur, își pierde treptat talentul. Faptul că Treplev este publicat doar marginal și că nu își găsește vocea la finalul piesei, este un fapt obiectiv.

Dacă răspunsul este că piesa lui Treplev nu este bună, „Pescărușul” devine o poveste despre talent și absența sau prezența lui. Povestea lui Treplev este, astfel, povestea unui om netaalentat care încearcă disperat să producă ceva artistic. Arkadina și Trigorin devin reprezentanți ai talentului care nu ține cont de moralitate, de bunătate, de o dimensiune profundă

a ființei. Poveștile lui Treplev și a Ninei, devin istorisirile crude ale unor oameni care vor de la viață mult mai mult decât le poate aceasta oferi. Visurile lor devin pedeapsa lor.

Prin discuții, pornind de la o întrebare deschisă pe care o presupune piesa, studenții pot observa cum povestea se redimensionează de la un fapt simplu. În faza următoare a jocului, studenții sunt invitați să vină cu câte trei propuneri de întrebări deschise pe care le presupun piesele din care fac parte scenele lor. Mai apoi, împreună cu grupul, se poate repovesti piesa din perspectiva răspunsului la întrebările respective.

Studenții pot observa, astfel, că actul creativ pe care îl presupune lucrul asupra unei piese realist-psihologice este unul liber, în care se poate aprofunda pe un număr mare de opțiuni. Singurul lucru care contează este ca studenții să depisteze întrebările ce generează opțiuni de creație. Astfel, se facilitează o tranziție lină de la „situația dată” la „situația contextualizată”. Prin jocuri, blocajele pot fi evitate, studenții înțelegând faptul că nu se schimbă decât întrebările la care trebuie să răspundă actorul prin acțiune.

Jocul „depistării întrebărilor deschise” poate fi jucat sub diverse forme și ar trebui să devină un mijloc constant de cercetare profesionist. Scopul este acela de a exersa ceea ce Stanislavski denumeste „dar dacă”, prin care aceeași situație poate să devină complet diferită pornind de la o opțiune nouă.

Profesorul trebuie să stabilească o diferențiere clară între întrebările deschise și fabulațiile pe baza piesei. Dacă Mașa este fiica lui Dorn este o întrebare justă întrucât se bazează pe o presupunere derivată din text. Se știe că Polina are o relație

extraconjugală cu Dorn, iar Mașa îi sugerează doctorului că se simte, dintr-un motiv pe care nu îl înțelege, mai apropiată de el decât de tatăl său. Dacă Treplev este fiul Arkadinei este o întrebare care nu este susținută de nimic din cadrul piesei, devenind astfel o fabulație care nu are legătură cu un demers artistic coerent. O altă sugestie pe care profesorul poate să o facă studenților în cadrul jocului întrebărilor deschise este aceea de a nu crede personajele pe cuvânt niciodată. Fiecare informație poate fi pusă sub semnul întrebării. Întotdeauna, însă, trebuie să se evite răspunsurile simpliste în care personajele sunt reduse la o componentă morală pozitivă sau negativă. Spre exemplu, se poate întreba: Este adevărat că Arkadina nu are bani? Dacă nu, de ce nu îi dă lui Treplev absolut nimic? Cu toate acestea, răspunsul nu poate fi: pentru că e o mamă rea. Prin întrebări deschise succesive, se poate ajunge la opțiuni ce pot fi exersate de studenți în lecturi. Replicile pot deveni un alt tip de „pretext” pentru opțiuni luate în raport direct cu conținutul piesei și cu întrebările pe care aceasta le presupune.

Improvizațiile mute – etapa a 3-a

Improvizațiile mute sunt acele exerciții în care o parte din temele semnificative ale piesei sunt descoperite prin prisma tiparului relațional al studentului. De asemenea, vorbind despre studenți ai anului al II-lea de studiu, se presupune că o serie de exerciții de trecere de la un tipar relațional la altul au fost realizate în cadrul primului an de studiu. În structura primului semestru al anului I au fost propuse exerciții de depistare al resursei principale de creație a fiecărui student în

parte, dar și jocuri de înțelegere a altei structuri relaționale, pornind de la structura individului. În cel de-al doilea semestru al anului I, au fost propuse exerciții de refacere pornind de la tiparul relațional existent.

În continuare, vor fi propuse etape ulterioare ale exercițiilor centrate pe tiparul relațional al studentului, în legătură directă cu conținutul piesei. Propunerile sunt în funcție de resursa creativă a fiecărui student în parte. Rămâne la latitudinea profesorului dacă în acest punct, studenții mai sunt diferențiați sau dacă sunt cu toții expuși tuturor exercițiilor.

Propunerile de improvizații mute sunt:

- improvizația pornind de la o boală sau un viciu al personajului (pentru studenții corporali),
- improvizația cu obiectul specific al personajului,
- improvizația unui moment de pregătire al personajului.

Multe dintre personajele lui Cehov sunt caracterizate fie de o boală, fie de un viciu. Mașa prizează tabac, Astrov și Vanea beau, Serebrenikov are gută. Se poate presupune un determinism între viciul sau boala pe care personajele le au, și felul în care acestea relaționează. Faptul că Serebrenikov are gută și dureri oribile influențează radical felul în care acesta se comportă cu Elena Andreevna. Improvizațiile următoare au ca scop exact studiul manifestărilor unui om măcinat de o boală sau de un viciu. În primă fază, studenții primesc ca temă, fie să studieze efectele alcoolismului pe termen lung, fie ale gutei, fie ale altor vicii sau boli sugerate de text. Mai apoi, aceștia vor primi tema de a realiza o improvizație, care poate porni fie de la un moment din text, fie de la un moment presupus de text ce

poate fi transformat într-un extratext, care să aibă o structură stabilă (expozițiune, intrigă, dezvoltarea acțiunii, punct culminant, deznodământ), care să ilustreze viciul sau boala personajului. Improvizația poate porni de la un moment oarecare (spre exemplu, Astrov caută ceva de băut), sau poate ilustra un moment de vârf emoțional (un moment de criză de gută al lui Serebreakov). Scopul este acela ca studentul corporal să se apropie de temele pieselor prin intermediul resursei sale creative. Astfel, personajele ilustrate vor porni de la un fond interior profund (jocul de bază al studentului actor).

Improvizația cu un obiect specific al personajului pornește în descoperirea temelor de joc de la relația cu un obiect simplu. Este un joc adaptat pentru studenții simbolici dar, având în vedere că în anul I au trecut prin exerciții de tranziție de la un tipar relațional la altul, jocul poate fi jucat și de alți studenți. În prima etapă, studenții primesc tema de a se gândi la un obiect reprezentativ pentru personajul lor. Deși poate fi interpretat ca o continuare a jocului „Ce-ar fi dacă ar fi”, exercițiul capătă, în fazele ulterioare, noi valențe. Obiectul ales trebuie să aibă o funcție dublă. El trebuie, pe de-o parte, să fie un obiect care reprezintă esența interioară a personajului. Pe de altă parte, el trebuie să fie un obiect cu care acesta să interacționeze activ. Cu alte cuvinte, obiectul trebuie să aibă atât sens într-o acțiune concretă, cât și sens metaforic. În primă instanță, el nu trebuie să fie neapărat un obiect ancorat în epoca piesei. Obiecte moderne precum un calculator sau un mobil pot fi acceptate atâta timp cât ele își găsesc sensul în improvizația studentului. În cea de-a doua parte, studenții sunt invitați să

creeze un moment interacțiune cu obiectul respectiv astfel încât să ilustreze o parte a personalității personajului interpretat. Exercițiile trebuie gândite pe structura expozițiune, intrigă, desfășurarea acțiunii, punct culminant, deznodământ.

În cadrul improvizațiilor cu obiectul există două faze. Prima tendință a majorității studenților este fie de a merge într-un plan metaforic, fie de a nega orice formă de metaforă și de a alege un obiect concret fără plan secundar. Un exemplu de obiect metaforic este orice obiect care nu împinge către un soi de recunoaștere umană. Obiecte cu aspect misterios cum ar fi un pahar cu vin sau o lumânare sunt exemple de astfel de obiecte. Ele dau impresia că pot comunica ceva despre omul care le posedă, dar de cele mai multe ori, studenții le aleg pentru că se leagă exact de atmosfera iluzorie, dezvoltată pe o preconcepție despre epocă sau piesă. În același timp, se poate observa o categorie mare de studenți care pornesc de la un plan mult prea concret, de la o nevoie simplă sau de la un obiect ilustrat în piesă. Spre exemplu, studentul care explorează relația lui Astrov cu obiectul, alege ca obiect definitoriu hărțile. Se poate spune că acestea sunt într-adevăr un obiect important pentru doctor, totuși, ele, în afara conținutului piesei sunt doar niște foi de hârtie. Nu hărțile sunt importante în piesă, ci faptul că sunt simboluri ale trecutului, care ilustrează o evoluție teribilă, în care natura a fost ucisă de om.

Felul cel mai simplu în care improvizația cu obiectul poate fi formulată ca joc este: „Arată-mi un moment în care un om interacționează cu un obiect. Din ce face el ar trebui să înțeleg ce fel de om e. Imaginează-ți că eu nu am citit piesa și că

tu îmi prezinți un personaj din ea.” Profesorul trebuie să își încurajeze studenții să găsească, în interiorul jocului de improvizație cu obiectul, acea zonă ludică în care planul real și cel metaforic se împletesc. Pe de-o parte, un privitor trebuie să vadă o serie de acțiuni structurate narativ cu un obiect. Acțiunile trebuie să fie simple și inteligibile. Pe de altă parte, acel obiect și felul în care jucătorul acționează asupra lui trebuie să fie purtătoare de sens despre personalitatea individului.

Improvizația unui moment de pregătire al personajului pornește de la o înșiruire acțiuni simple pe care fiecare om din lumea civilizată le efectuează zilnic. Punctul de pornire este exact ritualul matinal al fiecăruia. Exercițiul este pentru studenții de rol, dar poate fi încercat și de restul studenților. Tema exercițiului este „Dimineața personajului X”, din momentul în care se trezește și până când iese pe ușă. Se pornește de la premisa că este o dimineață obișnuită. Scopul exercițiului este acela de a stimula întrebarea: „Cât din ce face personajul pe care îl joc în piesă este un rol social și cât este adevărat?”. Studenții trebuie să găsească acele acțiuni în care se văd momentele de vulnerabilitate ale personajelor. Exercițiul poate dura oricât și se poate dezvolta în funcție de imaginația fiecăruia. Spre exemplu, dacă se pornește de la ritualul de dimineață al Arkadinei, în timpul în care se spală pe față ea poate remarca faptul că are cearcănele mai mari decât de obicei. Tot exercițiul se poate transforma într-o improvizație despre toate procesele psihologice ale Arkadinei în raport cu propria-i bătrânețe. Important este ca studenții să încerce să asimileze personajele prin intermediul unor fapte concrete care obligă

interpretul la o formă de intimitate cu personajul pe care îl are de studiat. Poate că Arkadina ia ochii tuturor celor de la moșie atunci când este în public, dar cu siguranță că se trezește la fel ca orice om. Prin întrebări simple și concrete, de tipul „Cum se trezește?”, „Cum doarme?”, „Sforăie?”, „Se spală mai întâi pe dinți sau pe față?” „Cât stă să se machieze?” jucătorii pot accesa un al doilea plan al personajului lor, dincolo de ceea ce acesta dorește să fie în ochii celorlalți.

Planurile de joc

Înainte de a propune structuri de jocuri pentru a sprijini procesul asimilării planurilor de joc, este necesară o privire mai amănunțită a relațiilor care le generează. O parte dintre ideile expuse în capitolele „Anul I, semestrul al II-lea” și „Funcția jocului în pedagogia actorului” din volumul II vor fi dezvoltate, în încercarea de a găsi forme concrete prin care teoriile despre relație pot deveni realitate scenică.

Sue Jennings, observă faptul că primele forme de relație sunt însoțite de un „ca și cum” relațional. Printr-o serie de jocuri de imitare și jocuri funcționale, mama și nou-născutul schimbă roluri fictive. Strâmbăturile pe care aceștia le fac, teatralizarea violenței în contact tandru, sunt exemple de astfel de interacțiuni. Se observă că primele forme de relaționare au loc într-un plan fantastic, în care mama și bebelușul fac schimb de roluri. Copilul învață primele forme de relație într-un plan fictiv în care atât el, cât și părintele, devin altcineva decât sunt.

Psihanaliștii moderni văd relația ca o suită de roluri pe care cei doi angrenați în relație le joacă. Conform acestora, definirea relației armonioase este acel tip de interacțiune de lungă durată în care persoanele schimbă cât mai multe roluri. O definiție ludică a relației toxice este cea întâlnire în care membrii joacă jocuri diferite. În acest tip de întâlnire se produce un fenomen asemănător cu jocurile simbolice din copilăria mică. Niciunul dintre cei angrenați în relație nu se joacă împreună cu celălalt ci în funcție de celălalt. Fiecare dintre cei angrenați în relația disfuncțională își realizează o proiecție despre celălalt, jucându-se cu el așa cum copilul care nu știe să joace jocuri sociale se joacă cu ceilalți copii de parcă aceștia ar fi păpușile lor.

Relevante în acest sens sunt studiile realizate de Jessica Benjamin. Ea denumesc relația „treimea” sau „cel de-al treilea” și se raportează la aceasta ca la un spațiu intersubiectiv în care fiecare dintre parteneri pune în act un cumul de pulsuni interne. „Dacă înțelegem crearea treimii ca pe un proces intersubiectiv constituit în experiențele presimbolice timpurii de acomodare și de reciprocitate, pe baza intenției de a recunoaște și de a fi recunoscut de către celălalt, putem înțelege cât de important este să gândim în termeni de construire a unui al treilea împărtășit.”⁶

Se poate observa, astfel, că materialul din care se fabrică planurile multiple ale relațiilor interpersonale este succesiunea de roluri pe care cei doi și le recunosc reciproc. Există relații în

⁶ Jessica, Benjamin, „Beyond Doer and Done to: An Intersubjective View of Thirdness”, In: *Psychoanalytic Quarterly*, 2004, pag. 13, trad. aut.

care cei doi parteneri schimbă o gamă variată de roluri, primind de la celălalt acceptarea și validarea multiplelor fațete ale personalității lor. Cu toate acestea, există numeroase relații în care doar o parte dintre rolurile puse în act sunt acceptate de celălalt. Viața oferă o sumedenie de zone disfuncționale de acest tip. Bărbați care nu acceptă decât dimensiunea de gospodină a soției lor, părinți care nu acceptă faptul că fiii sau fiicele lor au crescut și au sexualitate. Exemple de acest tip sunt extrem de abundente și în dramaturgia lui Cehov. Relația dintre Mașa și Treplev poate fi dimensionată prin prisma jocurilor pe care le propune Mașa pentru a intra în relație cu Treplev. Arkadina și fiul său pot funcționa pe anumite roluri fictive, în care el e copilul și ea e mama grijulie, dar nu pot funcționa pe multitudinea de alte planuri. Arkadina nu acceptă că fiul său este un adult care are nevoi specifice, cum ar fi nevoia de deveni cineva. Ea preferă să se raporteze la el ca la un copil confuz. Din acest motiv, piesa lui este luată în derâdere de aceasta, talentul fiului ei este contestat. Cei doi nu pot comunica decât pe un număr limitat de planuri.

Pornind de la teoriile relaționale dezvoltate de Sue Jennings, Piaget și Jessica Benjamin, se poate observa că, pentru actor, relevantă în studiul relației intersubiective nu este aparența reală pe care aceasta o are, ci planurile fantastice în care cei doi se întâlnesc. Relevant pentru actor nu este faptul că Arkadina este mama lui Treplev, nici măcar faptul că este actriță. Mult mai important este planul relațional formulat direct. Astfel, pentru a putea forma o relație cât mai bogată în planuri de joc, este important studiul formelor fantastice pe care

aceasta le ia în mintea celor implicați în ea. „Cu alte cuvinte, în funcție de calitatea recunoașterilor noastre reciproce, treimea pe care o construim poate deveni o sursă de plăcere sau de disperare.”⁷ Redimensionând astfel lucrurile, studenții vor fi feriți de capcana de a judeca personajele, jucând o impresie generală. Relația dintre Treplev și Arkadina nu este defectuoasă pentru că unul e rău și altul e bun, ci pentru că în interioritatea lor, ei nu își recunosc o serie de fațete.

În viziunea noastră, cunoașterea diverselor valențe fictive pe care le iau planurile de relație nu poate fi asimilată doar pe cale teoretică. Studentul actor cunoaște mai ales pe cale experiențială. Din acest motiv, cercetarea va propune structuri de joc astfel încât planurile relațiilor să devină experiențe concrete, înțelese prin intermediul improvizațiilor specifice.

Jocurile de impuls – etapa a 4-a, temporitmul relației

În continuare, jocurile de impuls vor fi îmbogățite cu un nou nivel de joc, astfel încât să corespundă cerințelor schimbărilor de planuri relaționale pe care le presupune scriitura dramaturgică a scenelor realist-psihologice. Până în acest moment, exercițiile de impuls au fost exercițiile principale prin care s-a exersat temporitmul pe care îl propun diverse scene. În cadrul primului semestru, impulsurile au fost metamorfozate în binomul replică-acțiune asupra partenerului. În cel de-al doilea semestru, au fost utilizate ca instrument

⁷ Jessica, Benjamin, „Beyond Doer and Done to: An Intersubjective View of Thirdness”. In: „Psychoanalytic Quarterly”, 2004, pag. 10, trad. aut.

principal prin care se exersează refacerea unui segment de viață. În continuare, se va găsi un mijloc activ de a alterna temporitmul în cadrul unei relații active. Singurul tip de ritm exersat până acum în cadrul jocurilor de impuls a fost unul care crește gradual prin complicitatea tuturor jucătorilor angrenați în actul ludic. Practic s-a cerut ca „energia” cu care se dă impulsul de la un jucător la altul să crească gradual. Prin conceptul de „energie”, profesorii de arta actorului se referă pe de-o parte la intensitatea și viteza sunetului impulsului pasat. Pe de altă parte, prin „energie” se face referire și la precizia cu care gestul care însoțește sunetul este executat.

Despre felul în care planurile relaționale modifică dinamica internă în personajele lui Cehov, Peter Brook afirmă: „La Cehov, punctuația reprezintă o serie de mesaje codate, care înregistrează relațiile și emoțiile personajelor, momentele în care ideile se unesc, ori, dimpotrivă, când fiecare își urmează propriul drum. Prin punctuație sesizăm ceea ce cuvintele ascund.”⁸ În operele lui Cehov, personajele trec de la un tip de relație la alta, în cadrul unei singure replici. Din acest motiv, ritmurile dialogului alternează constant. Arkadina și Treplev pot trece de la un ritm lent, specific apropierii, la un ritm apăsător în încercarea de a evita conflictul, la un ritm alert în care cei doi își aruncă unul altuia o sumedenie de injurii, la un ritm și mai rapid, Arkadina încercând să îl împace pe Treplev și cerându-și scuze, la unul mai lent decât cel de la început, care marchează momentul final al scenei. Bineînțeles, ritmurile în care studenții

⁸ Peter, Brook, „Punct și de la capăt”, Editura Nemira, București, 2018, pag. 214.

actori își dezvoltă dialogul pot alterna în funcție de opțiunile pe care actorii le iau, cu toate acestea, schimbările de ritm trebuie să existe. Din acest motiv, se observă nevoia unei mobilități interioare a actorului, acesta fiind nevoit să realizeze extrem de rapid tranziția de la o raportare la alta. Și logica succesiunii replicilor este paradoxală, în măsura în care realitatea internă a oricărui individ este paradoxală. Arkadina îl numește pe fiul ei „Zdrențăros”, mai apoi îi spune să nu mai plângă și, imediat după asta, își cere scuze. Nefiind text între parteneri care să susțină tranzițiile respective, actorul trebuie să facă schimbări de raportare la partener în interiorul unei pauze de punctuație, după cum semnalează și Peter Brook.

Din aceste motive, în viziunea noastră, jocurile de impuls trebuie să antreneze exact acest tip de mobilitate contradictorie. În prima etapă, li se poate cere jucătorilor ca în cadrul unui joc de impuls să treacă în relație, împreună, printr-o succesiune de sentimente. Spre exemplu, se poate stabili ca în 30 de impulsuri ei să pornească de la plictiseală, la un tip de conflict, mai apoi la împăcare. Comenzile de impuls rămân aceleași, fie că se joacă un joc de dârli-da sau hep, fiind însoțite de un nou obligo.

Odată ce acest sistem de joc este stăpânit, se pot cere tranziții bruște. Spre exemplu, jocul poate porni de la împăcare, pentru ca, brusc, la al zecelea impuls, să se declanșeze o supărare, ca și cum fiecare impuls ar fi o provocare la conflict. Apoi, la al 20-lea impuls se poate cere trecerea bruscă într-un conflict extrem de puternic. Se poate argumenta că aceste treceri impuse sunt mecanice, nefiind generate de nicio situație. Totuși,

în cadrul unui grup, de multe ori relația directă pe care o presupune impulsul poate elibera o serie de resurse. De multe ori, anumite mecanisme fizice puse în act în cadrul jocurilor de impuls pot elibera studenții de presiunea de a fi judecați.

În următoarea etapă, se poate exersa momentul de tranziție. Jucătorul care la al zecelea impuls trebuie să schimbe ritmul jocului dintr-unul de împăcare, într-unul de conflict, trebuie invitat să încaseze impulsul venit de la partener ca o provocare neașteptată. Grupul în care se joacă jocul poate fi restrâns, de la 15 la 10, mai apoi la 5 și, în final, la doi jucători. Impulsurile pot fi înlocuite cu replici.

În acest punct, este important ca profesorul să asigure studenții de faptul că jocurile de impuls sunt doar un antrenament, în care schimbările nu au neapărat legătură cu dramaturgia textului. Cu toate acestea, cei doi jucători trebuie să facă efortul de a interpreta replica partenerului ca pe o provocare la conflict, sau ca pe un semnal de împăcare, chiar dacă aceasta nu sugerează asta. Se va reveni, astfel, la ideea de text ca „pretext”. Se poate întâmpla ca astfel, printr-un exercițiu tehnic, studenții să descopere anumite praguri sau schimbări relaționale pe care nu le-ar fi descoperit doar citind textul și analizându-l obiectiv. În acest fel, se păstrează ideea de cunoaștere experiențială și o bună parte din principiile primului semestru capătă o formă mai bogată.

AB – etapa a 2-a, „A spus ea. A spus el.”

Jocul „A spus ea. A spus el.” reprezintă o continuare a jocului AB, prin care acțiunile libere devin acțiuni conduse. În

cadrul celui de-al doilea modul al primului semestru al anului I, se joacă jocuri de AB, în care studenții învață faptul că, în relație directă cu partenerul se poate naște necesitatea oricărei replici. Acest studiu nu s-a preocupat de restructurarea jocurilor de AB, considerând că ele sunt un exemplu de exercițiu util care realizează tranziția de la jocul de antrenament la jocul propriu zis al studentului actor.

Pentru a formula o etapă secundară a jocului de AB, este necesară analiza felului în care el este formulat în cadrul primului semestru din primul an de studiu. Studenții primesc două replici aleatorii numerotate. Numărul stabilește succesiunea în care vor fi spuse replicile. Un jucător primește sarcina de a face o acțiune în spațiul scenic. Acțiunea trebuie să fie de durată și să solicite atenția studentului actor. Un al doilea jucător intră în acțiunea primului, încercând să o completeze. De exemplu, dacă jucătorul 1, denumit în joc A, va încerca să repare un scaun, B va încerca să îl ajute să repare scaunul respectiv. În momentul în care replica se poate naște, A trebuie să o spună. În general replicile propuse au un caracter general de tipul: „Mă enervezi!”, „Ce grea e viața”, „Lasă-mă în pace” etc. În momentul în care A a spus replica, B poate alege fie să spună replica lui, fie să aștepte momentul ca replica lui să devină necesară. Intenția cu care replica este spusă este la latitudinea jucătorului. Spre exemplu, dacă se naște un moment în care cei doi repară un scaun și A spune „Lasă-mă în pace” într-un moment în care B l-a încurcat, dacă B are replica „Ce frumoasă e prietenia”, el se poate supăra pe A și poate spune replica ironic. Scopul este acela de a facilita legătura dintre un

moment de relație vie, în care doi parteneri există real într-o acțiune și apariția unei replici ca rezultat al unui moment de acțiune.

În următoarea etapă, jocul poate fi modificat în funcție de obiectivul semnalat de metodologie „trecerea de la improvizația liberă la cea cu părți marcate”. De asemenea, el poate deveni un mecanism de construcție în scenă, prin care se verifică diverse opțiuni ale actorului într-o situație realist psihologică.

În cadrul nivelului al doilea al jocului de AB, se aleg 4 sau 6 replici dintr-o scenă din opera lui Cehov. Jocul este jucat de 4 jucători: doi vor fi interpreții iar ceilalți doi vor fi „păpușarii”. În prima fază se mimează procesul unei repetiții. Primul interpret spune prima replică iar „păpușarul” lui spune: A spus el în timp ce – o acțiune. Se recomandă ca mai întâi să se pornească de la acțiuni simple, care să nu implice partenerul. Interpreta își spune replica iar „păpușarul” dă comanda: A spus ea în timp ce – o acțiune. După această regulă se completează o schemă de 3 acțiuni corelate cu trei replici. Ideal ar fi ca acțiunile să derive unele din celelalte, într-o succesiune logică. În următorul timp al jocului sunt redată tehnic replicile împreună cu acțiunile corelate. În ultima fază a jocului, cei doi trebuie să joace scena credibil ținând cont de acțiunile primite de la „păpușarii”. Durata unei acțiuni și felul în care se trece de la o replică la alta rămâne la latitudinea fiecărui jucător în parte. Se poate ca între prima și a doua replică să fie un interval considerabil de timp.

Scopul jocului „A zis ea. A zis el.” este acela de experimenta procesul de justificare în interiorul unei situații a unei indicații complet străine care, în aparență, nu are nicio legătură cu situația impusă de dramaturgie. În acest fel, studenții pot dobândi libertatea de a încerca o opțiune regizorală în interiorul unei situații înainte să o nege. Sunt numeroase situațiile în care actorii se privează de opțiuni inventive din cauza unei preconcepții anterioare. Un alt scop este acela de a diferenția acțiunile ce pot conduce studenții către noi forme de relaționare și acelea care inhibă relaționarea vie. După fiecare sesiune de joc, studenții pot discuta împreună cu profesorul dacă interacțiunea dintre cei doi interpreți este îmbogățită de propunerile „păpușarilor” sau nu.

Căutarea obiectului, etapa a 4-a

„Căutarea obiectului” reprezintă un exercițiu pe care studenții îl întâlnesc, conform metodologiei actuale, doar în primul semestru al anului I. Acest studiu a construit etape anterioare și etape ulterioare ale exercițiului, în funcție de obiectivul studiat.

În cadrul primului semestru al anului II, propunerea de adaptare provine din tipul de implicare într-o acțiune simplă pe care îl presupune realismul psihologic. Jocul pornește de la premisa că obiectul căutat nu rămâne un obiect obișnuit. Obiectului căutat i se va atașa o miză mare. Dacă pornim de la premisa că obiectul căutat reprezintă un testament prin care o mare avere este lăsată studentului actor, acțiunea de a căuta se va modifica drastic.

Așa cum s-a precizat, o mulțime de personaje din piesele lui Cehov trec prin momente de vulnerabilitate maximă. Ele operează cu mize mari. Din acest motiv, este necesar ca studenții să exerseze atașarea unei consecințe drastice unei acțiuni simple.

Jocul poate reprezenta și un punct de pornire activ pentru anumite scene. Scena dintre Astrov și Vania din actul V poate porni de la căutarea disperată a lui Astrov a medicamentelor pe care Vania i le-a furat din trusă.

Jocuri de oglindire, etapa a III-a – nașterea planurilor relaționale

În continuare, se va dezvolta un nou nivel al jocurilor de oglindire. În prima etapă, jocurile de oglindire antrenează o anumită calitate a atenției, în care toate resursele corporale și mentale sunt prezente într-un „aici, acum”. În următoarele etape, așa cum s-a sugerat, jocurile de oglindire capătă un nou sens. Ele construiesc primele forme de raporturi personale, devenind de asemenea jocuri de complicitate interne ale unei scene, prin care cei doi jucători își exersează o concentrare activă, evitând astfel mecanicizarea scenei.

În noul nivel, exercițiile de oglindire utilizează atenția totală la partener în aprofundarea unor raporturi emoționale care se pot naște prin conștientizare. În prima etapă, se poate porni de la un joc de oglindire obișnuit, în care un partener îl imită pe celălalt, astfel încât un privitor oarecare să nu își dea seama cine este inițiatorul și cine e oglinda.

În continuare, peste acest exercițiu de bază, se poate suprapune o nouă temă. Jucătorii trebuie să găsească pe chipul partenerului un detaliu care să le placă. Mergând mai departe, jucătorii sunt invitați să găsească noi detalii care să le placă. Mai apoi, ei trebuie să observe dacă detaliile comunică între ele sau dacă sunt frânturi izolate. Avansând în exercițiu, jucătorii sunt invitați să își imagineze ce părere ar avea despre colegul lor dacă nu l-ar cunoaște. În ce postură l-ar descoperi? În ce context s-ar întâlni cu el? Care ar fi prima părere pe care și-ar face-o? Deja în acest punct, s-a produs un fenomen de conștientizare puternică a celuilalt, într-un fel diferit de conștientizările din viața cotidiană. Un obiect (chipul partenerului), a fost împărțit în segmente plăcute, și mai apoi reasamblat prin intermediul întrebărilor (cele două părți care îți plac comunică între ele?). Mai apoi, el a fost golit de sensul pe care îl avea în memoria jucătorului (prin exercițiul de imaginație de a-și imagina obiectul în circumstanțe diferite față de viața obișnuită). În acest punct, deja se pot sugera noi raporturi care vizează substratul intern al pieselor aprofundate la clasă. Dacă ceea ce interesează profesorul în studenta care joacă Arkadina este sentimentul matern, el poate oferi teme subiacente acestei teme. Una dintre teme poate să fie aceea prin care jucătorul își imaginează că fața partenerului este alcătuită dintr-un material extrem de fragil, precum porțelanul. Alte teme pot fi conforme cu anumite detalii care țin de povestea celor două personaje dinaintea textului. Jucătorii se pot imagina copii, se pot imagina la diverse vârste. În general, o anumită variantă a acestui exercițiu este făcută de studenții anului I, dar, în viziunea noastră, acest exercițiu, în

afara unei teme extrem de clare, eliberează niște resurse care mai apoi nu își găsesc funcționalitate în lucrul la clasă. Exercițiul poate continua cu diverse teme imaginare introduse de profesor. Important este ca oglinda să rămână permanent un motor al jocului. Se face astfel o legătură între planul imaginar (eu și imaginația mea) și planul concret (partenerul și mișcarea lui). Cele două planuri, cel real și cel imaginar, devin un mecanism complex în care părți reale sunt completate de frânturi imaginare.

În fazele următoare ale jocului se pot propune tranziții de la o temă de joc la alta, pe care jucătorii trebuie să le facă extrem de rapid. În fond, Arkadina proiectează asupra fiului său o serie de roluri în doar câteva secunde. De la copilul ei mic, el devine adolescentul rebel care îi contestă statutul și mai apoi, un parazit de care trebuie să scape. Toate aceste substituții se produc în viața interioară a personajelor într-o fracțiune de secundă. În procesul de lucru, studentul actor trebuie să le exploreze pe fiecare în parte pentru ca, mai apoi, să capete mobilitatea de a sări de la o viziune asupra celui alt la alta.

Pentru ca jocul să poată avea o finalitate, este important ca odată ce jucătorii s-au adâncit într-o temă de raportare, să primească sarcina de a spune o succesiune de replici. În prima etapă, replicile pot fi conforme cu planul pe care profesorul îl dezvoltă în studenții săi. În etapele următoare, replicile pot deveni paradoxale, studenții putând găsi noi valențe ale textului lor.

În fazele următoare, se poate sări de la un plan explorat în joc la altul, utilizând replici cheie. Astfel, studenții pot

înțelege tranziția de la un plan la altul, care de cele mai multe ori, în viață, se produce insesizabil. Este foarte important ca profesorul să sfătuiască studenții să nu încerce să refacă ceea ce au făcut în exercițiile de oglindire. O astfel de încercare, poate conduce mulți studenți către o interiorizare excesivă, în care partenerul devine irelevant pentru jocul meu. Cu toate acestea, odată ce niște planuri de raportare sunt atinse, ele vor continua să existe latent în studentul actor pe tot parcursul repetițiilor. Va fi nevoie doar de un declanșator bun pentru a scoate la iveală resursele descoperite în interiorul jocului de oglindire.

Acțiunea potențială, Nemișcarea

Stanislavski sugerează în „Munca actorului cu sine însuși” prezența a două tipuri de mișcări scenice. Pe de-o parte se vorbește de acțiunea exterioară, executată corporal de actor conform unui scop pe care situația îl impune. Pe de altă parte se sugerează prezența unei acțiuni interioare în care actorul are dorința de a face o mișcare de un anumit tip, dar contextul social nu îi permite manifestarea prin mișcare. „Nemișcarea celui care stă pe scenă nu-i definește pasivitatea”⁹.

Opera lui Cehov abundă de pulsuni interioare care nu sunt puse în act din diverse motive. În spatele unor acțiuni proces, aparent monotone, există un număr enorm de mișcări interioare nepuse în act. În lucrul la clasă cu studenții, profesorii adeseori vorbesc despre ceea ce ar dori, de fapt, personajul să

⁹ Konstantin Sergheevici Stanislavski, *Munca actorului cu sine însuși*, Editura Nemira, București, 2013, pag. 94.

facă. În afara punerii în act a acțiunilor interne potențiale, pentru mulți dintre studenți, discuțiile rămân la stadiul teoretic. Jocurile de mișcare potențială, reprezentând o etapă avansată a jocurilor teritoriale, au ca scop punerea în act a mișcării imaginate de un personaj în cadrul unui segment de scenă.

Exercițiile de mișcare potențială pornesc de la dorințele care se nasc în interiorul personajelor în timp real, pe parcursul scenei. Ele sunt derivate din exercițiile de fotografie ghidată. Se pornește de la o scenă simplă, de exemplu, scena dintre Mașa și Medvedenko. Se alege un personaj care devine obiectul de interes pentru joc. În prima etapă, jucătorul este invitat să spună replica, și în timp ce o face, să acționeze conform pulsiiunii interioare. Poate că în timp ce Medvedenko o întreabă pe Mașa „De ce umbli întotdeauna în negru?” își imaginează cum arată ea fără haine, sau cum ar arăta în haine colorate. Opțiunea este la latitudinea jucătorului și poate fi oricât de inventivă, atâta timp cât poate fi argumentată ulterior, în funcție de dramaturgia textului. Jucătorul este invitat să facă exact lucrul pe care și l-ar dori, după ce rostește replica. Dacă dorește să vadă cum îi stă Mașei cu haine colorate, jucătorul poate să ia haine colorate și să o îmbrace. Partenera trebuie să se muleze pe acțiunea propusă ca o păpușă de plastilină. În acest fel, se completează toate replicile cu scopuri dintr-un plan fantastic, pe care cel care joacă, le pune într-o formă oarecare în act.

În următoarele etape ale exercițiului jucătorului i se cere să aibă intenția să facă mișcarea, dar să renunțe la jumătatea drumului. În situația în care vrea să o îmbrace pe Mașa cu haine colorate, în momentul în care ajunge la haine, dintr-un motiv

sau altul renunță. Renunțarea trebuie să fie urmare a unui proces intern în relație directă cu partenerul. Se poate ca Medvedenko să-și dea seama că Mașa nu ar fi fericită în haine colorate, sau poate realizează că, în haine colorate, Mașa nu ar mai avea farmec.

În ultima etapă, i se cere jucătorului să aibă doar un punct de pornire al mișcării pentru ca, mai apoi, să renunțe înainte de a acționa. Este evident faptul că, în anumite situații, mecanismul mișcării potențiale poate fi unul forțat. Totuși, există un număr mare de situații, în cadrul literaturii lui Cehov, în care o bună parte din realitatea internă a personajului este marcată profund de ideea de „mișcare potențială”. Există relații, precum relația Soniei cu Astrov, care se dimensionează exact pe speranța că, la un moment dat, o mișcare se va întâmpla. Prin punerea în act a mișcării posibile, a mișcării din mintea personajelor, aceasta capătă o dimensiune reală, fiind asimilată pe cale experiențială de către studentul actor.

Experimentarea planurilor fantastice

Exercițiile de experimentare a planurilor fantastice au ca scop punerea în act a rolurilor relaționale dintre două personaje. Înainte de a experimenta aceste jocuri, este necesară stabilirea planurilor de bază pe care actorul intuiește că cele două personaje se întâlnesc. Se pornește de la întrebări de tipul: Cu ce roluri se identifică Treplev și Arkadina? Ei pot comunica în rolul de mamă și copil mic? Ce vârstă are copilul mic? Ei pot vorbi despre momentul dinainte ca Arkadina să fie angajată în teatrul de stat și să aibă succes? Ei pot comunica în rolul de iubit

și iubită? Până în ce punct? Ei pot comunica în rolul de angajator angajat? Ei pot comunica în rolurile de cerșetor și om care nu vrea să îi dea bani? Ei pot vorbi asemenea a doi artiști care încearcă să își demonstreze unul altuia cine e cel mai bun?

În urma stabilirii unor planuri în care cele două personaje comunică total și a altora în care comunicarea este respinsă de unul dintre ele, scena este decontextualizată și cei doi jucători creează o improvizație pornind de la unul dintre cele două planuri fantastice. Dacă se pornește de la planul în care Treplev este un copil, iar Arkadina este o mamă iubitoare care îl îngrijește, jucătorii sunt invitați, utilizând textul scenei, să pună în act exact această raportare. Punerea în act implică crearea unor acțiuni conforme cu rolurile fantastice pe care cei doi le joacă, găsirea jocurilor specifice aceluia tip de interacțiune. Spre exemplu, dacă rolurile experimentate sunt acelea de mamă și copil mic, jucătoarea care interpretează rolul Arkadinei este invitată să acționeze în consecință. Ea poate să îl ia pe Treplev în brațe, să îl alinte, să se joace cu bandajul ca într-un joc de-a v-ați ascunselea etc.

În etapa următoare se construiește, prin improvizație, un al doilea plan în care cei doi se întâlnesc. Se stabilește un nou raport și se acționează în consecință. Se va ajunge în mod evident la momente în care textul nu va susține acest tip de raportare. Cu toate acestea, jucătorii trebuie să fie încurajați să găsească metode de subordonare cât mai inventive.

În etapele următoare, se experimentează în act și planurile în care unul încearcă forme de comunicare, iar celălalt le refuză, negând existența aceluia plan. Dacă Treplev încearcă

să îi amintească Arkadinei de cât de frumos era înainte ca ea să devină celebră și să îl abandoneze, iar ea nu vrea să își amintească, scena începe să semene cu interacțiunea dintre Hamlet și Gertrude. Construind astfel, prin improvizații libere, fiecare plan, se pot descoperi un număr enorm de detalii semnificative care mai apoi să completeze scena din planul real. Astfel, se va juca în act o serie de acțiuni concrete care vor fi îmbogățite de detalii din planurile alternative descoperite de jucători. „Complexitatea lor nu e indicată prin cuvinte, ci survine din construirea în mozaic a unui număr infinit de detalii.”¹⁰

În ultima fază, odată ce o serie de planuri au fost construite prin acțiuni specifice, profesorul poate marca trecerea de la un plan la altul prin comenzi. Astfel, prin săritura de la un plan la altul, scenele își pot găsi o formă coerentă, pe nesimțite. Studentul actor trebuie doar să descopere apoi resorturile care facilitează tranziția de la un rol din fantasmă, la altul.

Supratema

Supratema este definită de profesorii de arta actorului ca acel scop global care leagă toate planurile relaționale ale personajului. Supratema reprezintă liantul care subordonează toate scopurile mici. În afara unei suprateme, Stanislavski observă că toate scopurile devin derizorii pentru actor: „Poți să

¹⁰ Peter, Brook, „Punct și de la capăt”, Editura Nemira, București, 2018, pag. 216.

faci focul în șemineu, poți să aranjezi mobila, dar aceste mici acțiuni nu te pot captiva”¹¹. El sesizează faptul că, deși o scenă poate fi construită prin țeluri mici, ele nu sunt suficiente pentru a ghida un actor în construcția unui întreg rol.

În metodologia UNATC, supratema este introdusă în cel de-al doilea an de studiu. Studenții învață mai întâi să descopere o scenă decontextualizată, din aproape în aproape, prin scopuri mici care generează acțiuni concrete. Raționamentul implementat este simplu: nevoia generează acțiune. Beau apă pentru că mi-e sete, fac focul în șemineu pentru că mi-e frig, aranjez mobila pentru că vreau să fie ordine în casă. În această primă fază, din cadrul primului modul al primului semestru, studenții învață să acționeze simplu, concret. Acțiunea se realizează mai întâi solitar (în jocul de expunere sau de căutare a obiectului), apoi în relație directă cu partenerul (în exercițiile de AB).

Mai apoi, odată cu trecerea la primele scene libere, studenții experimentează o primă formă de subordonare. Revenind la scena din *Crazy Stupid Love*, scopul personajului masculin este acela de a petrece noaptea alături de personajul feminin. Pentru a își putea realiza scopul, studentul actor învață să îl urmărească într-o succesiune de acțiuni mici, întotdeauna dependente de partener. El trebuie să creeze o atmosferă romantică, pentru ca ea să se simtă cât mai dorită, apreciată. În acest scop, el poate desface o sticlă de vin, poate pune muzică etc. Se observă că scopul a fost împărțit în scopuri mai mici,

¹¹ Konstantin Sergheevici, Stanislavski, „Munca actorului cu sine însuși”, Editura Nemira, București, 2013, pag. 105.

toate subordonate unei dorințe mari. Raționamentul „Beau apă pentru că mi-e sete” a fost îmbogățit cu un nou nivel de înțelegere. Raționamentul a devenit: „Pregătesc ceva de băut pentru că vreau ca ea să se simtă bine.” De asemenea, acțiunea devine în acest punct dependentă de partener. Dacă ea nu pare că vrea să bea nimic, strategia studentului actor care joacă personajului masculin trebuie să se modifice într-o secundă.

În cel de-al doilea semestru, scopul capătă un nou nivel de subordonare. Pornind de la ideea de concept și de la un fel în care cele două personaje își trăiesc relația conform dramaturgiei unei scene, opțiunile se modifică. Scopul devine în acest moment dependent de un concept personal, o filosofie de viață care modifică permanent raportarea la lume. Grig nu crede că Mona poate rămâne în casa lui Miroiu pentru că pentru el, orice loc modest este mult mai urât decât un loc luxos. El apreciază comoditatea vieții mai mult decât orice, deci, devine de neconceput faptul că iubita lui vrea să rămână într-un târg de provincie, într-o locuință modestă. Mai mult decât atât, el presupune că știe și ce își dorește ea. Știe cât de mult apreciază și ea confortul vieții și își dă seama că ea ar fi teribil de nefericită în acel loc. Scopul are noi modificări în această paradigmă nouă. Pe de-o parte el este modificat de concepțiile personajului, pe de alta, de ceea ce un personaj știe despre celălalt, conform dramaturgiei scenei alese. Dacă Grig ar avea un alt concept, el s-ar putea ruga de Mona, ar putea deveni violent sau ar putea pur și simplu renunța la scopul său. Se produc, astfel, noi subordonări ale unui scop pe parcursul unei scene.

Supratema operează diferit de scopul obișnuit și este necesară o analiză a felului în care ea apare recurent într-un personaj. Pentru a detalia, sunt necesare câteva exemple. Să presupunem că un om oarecare are supratema de a fi iubit de toată lumea. Analizând o zi oarecare sau o situație obișnuită dintr-un cadru formal din viața persoanei respective, se va observa că ea nu va acționa neapărat diferit de alți oameni pentru că are această temă. Supratemele, deși sunt scopuri care influențează subtil direcția în care merge viața unui om, nu modifică direct viața de toate zilele ale comportamentului acestuia. Cu toate acestea, într-un cadru propice, supratema omului care are tema de a fi iubit de ceilalți va ieși la iveală. O respingere îi va provoca acestuia mai multă durere decât unui om obișnuit, recunoașterea îi va alimenta visurile mai mult etc.

Pieseile lui Cehov abundă de momente în care supratema iese la iveală printr-o conjunctură anume, modificând drastic parcursul unui personaj. Vania ajunge să încerce să îl împuște pe profesor pentru că situațiile prin care a trecut, l-au condus la concluzia că și-a irosit viața muncind pentru un om care acum vinde tot. Peter Brook afirmă despre personajele lui Cehov: „Nu sunt deziluzionate, dimpotrivă: toate caută, fiecare în felul ei, o calitate superioară a vieții, din punct de vedere emoțional și social.”¹² Dramaticul și comicul derivă tocmai din faptul că viața pe care personajele o duc, de cele mai multe ori, nu are nicio legătură cu „viața superioară”

¹² Peter, Brook, „Punct și de la capăt”, Editura Nemira, București, 2018, pag. 216.

de care vorbește Brook. Vania afirmă că ar fi putut fi cineva, dar și-a petrecut atâtea ani muncind pentru a întreține o moșie pentru un om care a fost soțul surorii sale, față de care nu are nicio datorie reală. Astrov dorește să salveze natura și să iubească omul, dar se ciocnește în viața cotidiană de limitarea săracilor și de aroganța nepăsătoare a bogaților. Elena Andreevna tânjește după aventura tinereții care începe să apună, dar stă într-o căsnicie cu un om care nu mai poate avea grijă de el de unul singur. De cele mai multe ori, personajele, care în accepțiunea populară sunt percepute ca „negative”, sunt tocmai acei eroi care și-au ghidat într-o oarecare măsură viața către supratema urmărită: Arkadina, Trigorin, Serebriakov. Cu toate acestea, chiar și ei au dramele lor interne. Cu toții știu că nu au făcut destul.

Se observă că, în literatura lui Cehov, supratema este un proces prezent în structura piesei. Deși profesorii vorbesc despre ea în procesul repetițiilor, în afara unor exerciții practice, ea riscă să devină mai degrabă un concept rece, literar.

Pentru a dezvolta structuri de joc pentru înțelegerea experiențială a conceptului este necesară o privire mai amănunțită asupra felului în care supratema se dezvoltă în ființa umană. Lieberman Daniel și Michael Long leagă pulsionalitatea supratemei de felul în care acționează dopamina în creierul uman. Studiile lor sunt relevante pentru această cercetare din punct de vedere al psihologiei momentului, în care dorința apare în ființă. În ceea ce privește explicațiile din domeniul neuropsihologiei, acestea fac obiectul unui alt domeniu de studiu.

Conform acestora, dopamina este activată în momentul în care ființa face o eroare de predicție pozitivă. În momentul în care realitatea obișnuită se modifică, oferind o recompensă subiectului, se produce un fenomen iremediabil de îndrăgostire. Cu cât concretețea aceluia fapt este mai puțin palpabilă, cu atât dorința este mai puternică. Un exemplu oferit în lucrare este acela al descoperirii unei noi cafenele în drumul spre serviciu. În acel moment, rutina obișnuită a fost ruptă de apariția unui fapt fantastic, iar persoana s-a cedat unei noi experiențe. Realitatea a devenit brusc magică, oferind o experiență minunată (o cafea bună în proximitatea locului de muncă). Conform studiului efectuat de cei doi cercetători, în mintea umană apare deja o predicție asupra viitorului. Omul care a descoperit o cafenea în drumul spre muncă își va imagina că în fiecare zi el se va simți minunat luându-și cafeaua în locul respectiv. În fiecare zi, el se va bucura de o experiență bună, ca și cum realitatea i-ar fi oferit în mod magic o recompensă. În cazul în care dorința de acest tip este satisfăcută, dopamina va începe să dispară iar cafeaua plină de farmec va înceta să mai bucure cu aceeași intensitate persoana. „Circuitele dopaminei nu procesează experiențe din lumea reală, ci numai posibilități viitoare imaginare.”¹³ În cazul în care acea cafenea va fi demolată a doua zi, cel care a descoperit-o cu o zi în urmă va idealiza cafeaua minunată și va regreta șirul de experiențe proiectat.

¹³ Daniel, Lieberman, Michael, Long „Dopamina: despre cum o singură moleculă din creierul nostru controlează iubirea, sexul și creativitatea – și va hotărî soarta omenirii”, Editura Publica, București, 2019, pag. 62.

„Senzația că vrem ceva nu este o alegere pe care o facem.”¹⁴ Dorința este un lucru incontrollabil care însoțește omul în diverse momente ale vieții sale. În mod normal, indivizii dezvoltă mecanisme de control al dorinței, dar, în circumstanțele potrivite, ea va ieși la iveală. În mod normal, oamenii își înfrânează visele, ducând o luptă cu ele, din dorința de a nu suferi. Cu toate acestea, odată ce omul obișnuit este supus unor stimuli, dorința va ajunge să îl controleze pe el.

Pentru a repera cum se naște supratema în individ este necesar studiul momentului inițial în care aceasta a apărut. Conform studiilor din cercetarea „Dopamina”, întrebările juste nu sunt: „De ce iubește Astrov pădurea?” sau „De ce vrea Nina să fie actriță?” Ceea ce individul își dorește este incontrollabil, după cum s-a afirmat în paragraful anterior. Relevant este momentul în care în istoria personajului s-a produs acea eroare de predicție. De asemenea, importantă este dilatarea prin exerciții specifice a celui sentiment de îndrăgostire de acel ceva anume. Din acest motiv, în viziunea noastră, pe de-o parte ar trebui efectuate exerciții de dilatare a unui sentiment prin construirea unei noi etape a dicteului liber. Pe de altă parte, ar trebuie efectuate exerciții emoționale prin care atenția să fie concentrată către acel obiect de care personajul este iremediabil îndrăgostit.

¹⁴ Daniel Z., Lieberman, Michael E., Long, „Dopamina: despre cum o singură moleculă din creierul nostru controlează iubirea, sexul și creativitatea – și va hotărî soarta omenirii”, Editura Publica, București, 2019, pag. 58.

Metamorfozarea obiectului, etapa a 4-a; Dicleul ghidat, etapa a 2-a; Fotografia condusă, etapa a 2-a

Peter Brook sugerează faptul că drumul spre atingerea esenței unui personaj nu ar trebui să plece de la comportamentul exterior pe care acesta îl poate mima în raportul cu ceilalți, nici de la diversele roluri sociale pe care acesta le adoptă, nici măcar de la cerințele situației. De asemenea, în viziunea lui, parcursul just nu ar trebui nici măcar să conțină amintiri din viețile actorilor pe care mai apoi să le proiecteze pe necesitățile emoționale ale situației, cu toate că multe școli practică acest demers. Pentru Peter Brook, înainte de faptul concret, există o calitate a trăirii care a generat-o. „Nu am căuta întâmplarea, ci calitatea ei; esența acestei emoții”.¹⁵

Pornind de la acest mod de căutare, în încercarea de a transforma acea „calitate” de care vorbește Brook, într-un parcurs coerent pentru studentul actor, acest studiu propune dezvoltarea aparatului emoțional inconștient prin dicteuri ghidate succesive.

În primul semestru, metodologia actuală propune dicteul liber ca exercițiu de experimentare afectivă, de deschidere a senzorilor care în viața cotidiană sunt cenzurați de către individ. Jocul practicat, în sistemul actual, este un joc asociativ. Un jucător spune un cuvânt iar următorul spune primul cuvânt care îi vine în minte, pornind de la cuvântul spus de cel dinainte. În capitolul anterior, s-au explicat modurile în care acest joc se dezvoltă, odată cu creșterea ritmului de joc. S-a

¹⁵ Peter, Brook, „Punct și de la capăt”, Editura Nemira, București, 2019, pag. 307.

observat că se migrează de la legături conștiente către legături extrem de personale. Această cercetare a propus un noi niveluri ale jocului respectiv, prin restrângerea cercului și prin introducerea unor cuvinte tematice, pentru a ghida jocul într-o anumită zonă a emoției.

În următoarea fază, dicteul liber se va transforma dintr-un joc de grup, într-un joc jucat de un jucător unic, prin care acesta experimentează tipul de trăire pe care îl poate genera contactul cu un obiect. Punctul de plecare este atribuirea unui obiect/ două obiecte cu legătură între ele fiecărui student în parte. Obiectul trebuie să fie unul cu multe posibilități imaginative. El nu trebuie să aibă o dimensiune mult prea concretă, lăsând loc de interpretare simbolică. De asemenea, el trebuie să reprezinte un parcurs artistic sau științific posibil. Exemple de astfel de obiecte ar putea fi: o foaie de hârtie și un pix, o tamburină, o frunză, un parfum.

În prima etapă studentul trebuie să facă un exercițiu imaginativ. El este invitat să se joace cu obiectul, să facă absolut orice cu el, ca și cum obiectul respectiv ar fi un obiect nou, pe care abia azi l-a descoperit pentru prima oară. Este ca și cum studentul care primește o chitară, a trăit într-o lume în care nu au existat niciodată chitare, în care nu a văzut nici una, nu a auzit niciodată un sunet de chitară. Astfel, printr-un efort de imaginație, se generează o realitate dinaintea erorii de predicție. În următoarele minute, studenții sunt invitați să interacționeze cu obiectul ca pentru prima oară, să îi testeze posibilitățile. Profesorul poate conduce acest exercițiu, invitând studenții ca,

în momentul în care interacționează prea familiar cu obiectul, să o ia de la capăt.

În următoarea fază, se va descompune acțiunea pe care studenții o au cu obiectul nou, în structura acțiune – dicteu. Studentul efectuează o acțiune asupra obiectului, apoi începe să rostească o serie de cuvinte, orice cuvinte îi vin în minte pornind de la acțiunea cu chitara. În acest fel, prin asocieri libere, se produce un fenomen de esențializare, prin care fiecare aspect al obiectului generează o succesiune de imagini în interioritatea actorului.

În nivelul următor, se aleg acele obiecte care definesc într-o oarecare măsură personajul pe care studentul îl are de interpretat. Creanga de copac, floarea moartă sau leșul de animal pot fi obiecte specifice lui Astrov, reflectorul, lumina, rochia frumoasă pot trezi ceva în actrița care o joacă pe Nina etc. De asemenea, profesorul ghidează jucătorii și spre următoarea temă generală: Orice supratemă se naște dintr-o nevoie lăuntrică puternică. Cu alte cuvinte, orice vis se naște dintr-o lipsă. Nina visează la o viață de glorie și la acele personalități luminoase care sunt mai largi decât viața, pentru că viața ei concretă nu îi oferă nimic. Se reia prima etapă a exercițiului, pornind de la tema stabilită. Omul care interacționează cu chitara, devine omul care avea atâta nevoie de chitară, fără să știe că nevoia respectivă este în el. Momentul de descoperire se îmbină în noua etapă a jocului cu un moment de regăsire. Astfel, prin jocuri de imaginație, se produce un fenomen de îndrăgostire de un obiect.

În următoarea fază, jucătorul trebuie să acționeze enumerând toate scenariile dintr-un viitor proiectat. Prin acest nou nivel, obiectul devine unul care face tranziția din prezent, spre visuri ale unui viitor posibil. Exact ca omul care se îndrăgostește de cafenea proiectând pe un viitor deschis noi întâlniri cu acel loc, la fel jucătorul trebuie să fabuleze, fabricând material imaginat. Jocul ar trebui să pornească de la noi întâlniri amicale cu obiectul, avansând spre imagini hiperbolice. Dacă omul care interacționează cu foaia de hârtie își imaginează că va scrie în diverse de momente în prima etapă a jocului, avansând în imaginile proiectate, el poate să își imagineze un viitor de scriitor etc. Prin interacțiunea permanentă cu un obiect real, se face o tranziție de la exterior către interior, obiectul devenind declanșator pentru imaginație. Mai apoi, obiectul devine doar pretext pentru fabricarea unor imagini personale.

În ultima etapă, se trece în planul imaginar. Jucătorul este invitat să construiască o imagine concretă a visului. Ce proiecție într-un viitor imaginat îl seduce pe Treplev? Își imaginează cum primește un premiu pentru ceea ce a scris? Își imaginează oameni care sunt tulburați de tot ce scrie el? Discuția pe care acesta o are cu Nina, în care îi spune crezul lui despre artă, este revelatoare în acest sens.

În continuare, prin jocul fotografiei ghidate, jucătorul poate aduce acuratețe imaginii fantazate. El își poate pune colegii să joace diverse roluri, direcționându-i ca pe niște păpuși. Se poate recrea o scenă fantastică din imaginația actorului care îl joacă pe Treplev.

Se poate observa că jocul a pornit de la un obiect oarecare, căruia i s-a asociat tema noutății. Un obiect obișnuit a devenit un obiect nou pentru actor. Mai apoi, prin dicteul ghidat, jucătorul a putut experimenta o serie de asocieri inconștiente ce derivă din interacțiunea cu un obiect nou. Mai apoi, s-a trecut de la un obiect general, la un obiect care sintetizează momentul de declanșare a supratemei personajului. Tot în acest punct s-a introdus și tema nevoii acelui vis. În continuare, jucătorii au fost invitați să își proiecteze scenariile posibile asupra obiectului respectiv pentru ca mai apoi să le pună în act. Astfel, s-a produs un simulacru al felului în care, conform cercetărilor lui Lieberman Daniel și lui Michael Long, se naște anticiparea. Se poate argumenta că acest exercițiu nu e decât o reprezentare schematică a unui parcurs mult mai complex, cu toate acestea, considerăm că poate fi o formă importantă de apropiere de un plan abstract, prin intermediul unei experiențe. Acest tip de experimentare prin joc, poate trezi resurse creative importante ale multor studenți actori și poate genera raportări scenice la obiecte.

Ce-ar fi fost dacă? – AB, etapa a 3-a

S-a observat că, în funcție de cerințele metodologiei, se presupune că scopul avansează treptat, căpătând noi etape de înțelegere. Se pornește de la scopuri concrete, avansând spre scopuri dependente de partener și, mai apoi, ghidate de un concept și de o relație anterioară. S-a sesizat faptul că supratema, deși organizează toate planurile relaționale ale unui personaj, nu este reprezentată prin acțiune în fiecare moment al

evoluției sale pe parcursul piesei. Cu toate acestea, nu se poate spune că ea nu este prezentă în interioritatea personajului, în măsura în care o proiecție despre un eu viitor este prezentă permanent în orice individ.

Jocul „Ce-ar fi fost dacă?” vine în întâmpinarea acestei nevoi. El este o continuare a exercițiului de „AB”/ „A spus ea. A spus el.”. El are ca scop crearea unei forme de concretețe a planului proiecției unui personaj. Pornind de la spectacolul pe care Treplev îl oferă tuturor în „Pescărușul”, jucătorul este invitat să își imagineze cum ar fi sperat să se întâmple lucrurile în scenariul ideal din mintea personajului. Este important să se evite imaginile generale. Actorul care joacă Treplev, trebuie să spună: „Mama ar fi spus: X”, „Nina ar fi spus Y”, „Trigorin ar fi făcut X”. În acest fel, momentele în care acțiunea concretă și planul fantazat se întâlnesc devin vizibile pentru studentul actor.

Avansând în lucrul la scene, într-o repetiție normală, profesorul poate introduce jocul „Ce-ar fi fost dacă”. Printr-o bătaie din palme el poate opri desfășurarea scenei și îl poate chestiona pe studentul actor: „Cum ai visa să se întâmple lucrurile mai departe?”. Studentul va descrie prin vorbe și acțiune un scenariu posibil și cei doi vor improviza pe acel scenariu. Mai apoi, se va reveni la punctul în care profesorul a bătut din palme și studenții vor continua să joace scena așa cum este scrisă în piesă. Jocul se poate repeta de mai multe ori pe parcursul unei scene, pentru a observa în ce măsură se modifică visurile.

În cadrul jocului, studenții trebuie să fie invitați să nu facă apel la planul rațional al personajului. Este evident că o parte din Treplev știe la începutul scenei cu Arkadina că aceasta nu va renunța la Trigorin. Cu toate acestea, este important ca actorul să experimenteze o frântură din acea lume interioară în care orice e posibil. În care Treplev speră că Arkadina va realiza că Trigorin este un om de nimic, îi va aprecia talentul și îi va oferi să vină împreună cu ea la oraș, pentru a fi introdus în lumea artei. Aceasta este doar o variantă de scenariu ideal posibil, ele pot fi multiple. În acest fel, actorul care joacă Treplev, va realiza că un plan al conflictului este acela al unei proiecții frânte de realitate. Se poate presupune că Treplev o insultă pe mama sa și pentru că, pentru o secundă, a avut senzația că relația dintre ei se va schimba și ea îl va vedea ca ceea ce este (un bărbat, un scriitor în devenire, un om cu vise, cu dorințe etc.). Un alt aspect interesant al acestui joc este studiul scenariului ideal în interiorul conflictului. Se poate observa, că în numeroase situații de viață, individul nu rănește din dorința de răni, ci din încercarea de a îl neutraliza pe celălalt, integrându-l ca pe o păpușă în scenariul fantizat. Se poate ca atunci când Treplev o numește pe mama sa „zgripturoaică”, să își imagineze într-un plan interior, că ea se va căi pentru tot răul pe care i l-a făcut și îi va recunoaște meritele. Astfel, o replică simplă, va fi îmbogățită de un nou sens. Treplev va spune în spatele unei insulte „Exist! Trebuie să mă vezi!”.

Jocul „Ce-ar fi fost dacă”, prin exersare, poate deveni un mecanism scenic ce va conduce studentul către o raportare prezentă la un moment din cadrul piesei. Prin proiectarea unui moment idealizat, studenții pot lua contact direct cu o așteptare

inconștientă pe care personajele le au. În acest fel, realitatea va infirma întotdeauna modelul proiectat, nefiindu-i niciodată indiferentă studentului actor. De asemenea, jocurile „Ce-ar fi fost dacă” fac vizibil felul în care supratema influențează parcursul unui personaj în dezvoltarea unei povești.

Principii de lucru

La începutul capitolului „Anul II, semestrul I” s-au trasat obiectivele enunțate în metodologia UNATC. S-a observat că odată cu trecerea de la situație, la personaj, sistemul produce în mulți studenți câteva de fracturi de logică. Creativitatea liberă este înlocuită cu cea ghidată de structura piesei care devine material de studiu. De asemenea, refacerea începe să vizeze și resorturi emoționale. Centrul de interes se mută pe personaj, pe descifrarea piesei. Din aceste motive, pentru mulți dintre studenții anului II pare că obiectivele primului semestru al anului al II-lea contrazic procesele deprinse în cadrul primului an de studiu. Cel mai violent este resimțită trecerea de la cunoașterea experiențială, prin joc, prin improvizații ghidate de reguli de joc sau de cerințe simple de situație, la un tip de improvizație care pornește de la un parcurs emoțional imaginat.

S-a încercat sistematizarea procesului de lucru în jurul a trei mari procese: descoperirea piesei, asimilarea planurilor multiple de joc, asumarea supratemei. Este evident faptul că posibilitățile artistice pe care le oferă opera lui Cehov depășesc cu mult granițele celor trei procese identificate. Cu toate

acestea, în demersul pedagogic efectuat, este necesară centrarea pe o serie de etape prin care trec inevitabil toți studenții, indiferent de piesa sau de rolul abordat.

În cadrul descoperirii piesei, s-a observat că motivele principale ale blocajului sunt datorate unui studiu eronat al epocii și a structurii piesei, în care informațiile teoretice nu se îmbină cu experiențe practice. În acest scop, s-au propus jocuri ce facilitează trecerea de la situația dată, la situațiile piesei/situațiile epocii studiate

În cadrul studiului planurilor multiple de joc, lucrarea s-a centrat pe felul în care acestea apar în relația dintre doi indivizi. Pornind de la studiile mai multor psihologi, care definesc relația ca înșiruire de treceri de la un rol fantazat la altul, s-au propus structuri ludice pentru construirea unor niveluri profunde de relaționare între jucători. Multe dintre jocurile propuse au avut ca scop secundar acela de a produce material de lucru pentru repetițiile la scenă.

În ultima parte a capitolului s-a cercetat ideea de supratemă. Pornind de la ideile enunțate de Lieberman Daniel și Michael Long, s-au propus exerciții prin care studentul să ajungă să experimenteze supratema atât individual, cât și în relație directă cu partenerul.

În ultimul capitol al volumului al III-lea se vor studia fazele prin care trec studenții în cadrul modulului dedicat comediei. Se vor analiza obiectivele, raportate la felul concret în care se lucrează și se vor propune noi structuri de jocuri. Astfel, jocul va deveni un instrument activ prin care studentul înțelege experiențial toate obiectivele impuse de programa actuală.

Anul II, semestrul I.
Structura practică actuală

Încălzire
Jocuri de impuls (după încălzire)
Discuții asupra epocii/ piesei
Discuții despre personaje
Repetiții pe scena propriu-zisă

Propuneri de restructurare

Descoperirea piesei
Orchestra istorică (Orchestra – etapa a 2-a)
Ce ar fi dacă ar fi?
Povestea piesei (Povestea în mai mulți povestitor – etapa a 2-a)
Fotografia (etapa a 3-a)
Detectarea întrebărilor deschise
Improvizatii mute
Discuții asupra epocii/ piesei
Planurile de joc
Jocuri de impuls (etapa a 4-a)
AB (etapa a 2-a) – A spus el. A spus ea.
Căutarea obiectului (etapa a 4-a)
Jocuri de oglindire (etapa a 3-a)
Acțiunea potențială
Experimentarea planurilor fantastice
Discuții despre personaje
Supratema
Metamorfizarea obiectului (etapa a 4-a)
Dicteul condus (etapa a 2-a)
Fotografia coordonată (etapa a 2-a)
AB (etapa a 3-a) – Ce ar fi fost dacă?
Repetiții pe scena propriu-zisă

5.

Anul II, semestrul al II-lea.

Mecanismul comic

În continuare, se vor studia obiectivele teoretice ale ultimului modul de studiu aplicat pe obiective clar trasate. Cel de-al doilea semestru al anului II de studiu reprezintă ultimul modul în care toți studenții aprofundează arta actorului conform unor obiective comune.

În prima parte a capitolului se vor aprofunda obiectivele teoretice. Mai apoi, se va analiza raportul dintre demersul teoretic și cel practic, în scopul de a găsi acele cerințe care definesc lucrul la clasă în cel de-al doilea semestru.

Pornind de la studiile mai multor teoreticieni și practicieni se vor formula structuri ludice pentru a veni în întâmpinarea nevoilor studenților actori. Structura jocurilor propuse în acest capitol este adaptabilă în funcție de exigențele scenice și de nevoile profesorului.

Obiective teoretice. Experiințe practice

Programa analitică operează cu un trunchi comun de obiective pentru cel de-al doilea an de studiu. Obiectivele

semestrului doi sunt, teoretic, aceleași din cadrul primului semestru. Ele sunt prezentate mai detaliat în capitolul „Anul II, semestrul I”.

Le vom enumera succint și în cadrul acestui capitol: trecerea de la improvizația liberă la improvizația impusă pe stilul realist al subiectului, parcurgerea unui traseu cu părți de improvizație precis marcate, construirea unui traseu psihologic pe un subiect dat și atent respectat, construirea unui parcurs personal ca urmare a analizei unui text dramatic, dezvoltarea capacității de transpunere a ideii auctoriale în parcurs actoricesc organic și procesual.

Vectorul principal pe care se dezvoltă obiectivele enunțate mai sus este studiul textelor comice. În ceea ce privește tipul de comedie aleasă, în cazul ultimului modul de studiu ghidat al artei actorului, alegerea diferă de la un profesor la altul. Fiecare dintre conducătorii de grupă decide ce tip de dramaturgie este importantă pentru ultimul nivel de evoluție ghidată a studenților săi. În general, opțiunile sunt variate. De la Moliere, la Goldoni, la Caragiale, la comedii contemporane de Neil Simon, toate sunt opțiuni viabile pentru studiul comediei.

Din acest motiv, în cadrul acestui capitol, felul în care operează cercetarea trebuie să se modifice. În capitolele anterioare, principiul a fost alegerea unor scene anume (scena din „Crazy Stupid Love”, scena Mona-Grig din „Steaua fără nume”) care au devenit cadru pentru a construi modele de jocuri posibile. În al treilea capitol, studiul s-a canalizat pe opera unui autor (piesele lui Cehov), pentru a transpune raporturi

impuse de dramaturgie într-o serie de jocuri care facilitează tranziția de la principii teoretice la descoperiri experiențiale. În cadrul semestrului al II-lea, cercetarea nu se poate concentra pe un punct anume din dramaturgia universală, pentru că opțiunile profesorilor sunt extrem de variate. Din acest motiv, se vor propune structuri generale, care se pot atașa oricărei comedii. Dramaturgia va fi folosită doar pentru a oferi exemple ale felului în care structurile ludice propuse pot fi integrate în situații efective de joc.

Întrebarea care se naște este: Ce aduce nou cel de-al doilea semestru de studiu al artei actorului pentru studentul actor? Obiectivul tranziției de la improvizația liberă la cea ghidată se presupune că a fost atins prin întâlnirea cu literatura realist-psihologică. Se poate afirma că personajele unor dramaturgi precum Cehov, Ibsen, Strindberg, conțin un grad de complexitate mai ridicat decât cele din comedii obișnuite. Prin complexitate nu ne referim la efortul actoricesc în sine în momentul în care actorul joacă rolul, ci la cerințele de descifrare a textului conform cărora acesta să improvizeze în sensul corect din punct de vedere al dramaturgiei textului.

În ceea ce privește parcurgerea unui traseu de improvizație cu părți precis marcate, după cum se va observa în continuare, comedia fizică necesită un tip de rigoare mai mare în ceea ce privește modul de efectuare a acțiunii. Se poate afirma că, odată cu trecerea la semestrul al doilea, se solicită un grad mult mai ridicat de rigoare în acțiune și de conștiință a ceea ce se întâmplă. Dacă în cadrul primului semestru al anului al II-lea, s-au experimentat forme de refacere emoțională, în

semestrul al II-lea se cere o congruență între emoție și mișcare. Atât emoția cât și precizia mișcării trebuie să se îmbine într-un temporitm perfect.

Construirea unui traseu psihologic și urmarea unui parcurs personal sunt obiective care se modifică radical. În cazul actual, rigorile impuse de dramaturgie nu mai sunt atât de încurcate. Cu toate acestea, apropierea de text și asimilarea acestuia nu sunt suficiente. Comediile solicită interpretări anume ale personajelor propuse. Textul propus de dramaturg nu este suficient pentru a stârni râsul. Se cere din partea studentului actor o nouă abordare a procesului de lucru și o redimensionare a condiției sale de creator, după cum se va observa. Din acest motiv, obiectivul transpunerii auctoriale capătă noi valențe, mult mai puternice. În acest moment, nu se mai vorbește de o simplă transpunere, ci mai degrabă de o sinergie dintre actor și dramaturg.

Profesorii de arta actorului pun accentul în cadrul modulului de comedie pe descifrarea mecanismului comic. Cu toate acestea, ideea de mecanism comic conține un cumul de concepte variate. Există un număr enorm de acțiuni posibile ce conduc la râs, iar studentul actor trebuie să se poziționeze în sfera acelor opțiuni care asigură posibilitatea râsului. Felul practic în care modulul de comedie este abordat este prin intermediul dramaturgiei studiate. Studenții descoperă ideea de mecanism comic, prin lucrul efectiv la una sau două scene. În această etapă, jocul nu mai are niciun sens în formula actuală. Mai există cazuri de studenți care joacă un joc de încălzire sub îndrumare în primele minute ale cursului.

Cu toate că modulul de comedie propune înțelegerea organică a ideii de mecanism comic, prin lucrul la o singură scenă, sau două, studenții nu reușesc să observe diferențele fundamentale dintre un gag construit și unul întâmplător. De asemenea, majoritatea studenților nu primesc un set de principii clare în baza cărora să construiască scenele. Din acest motiv, există numeroase examene care, deși își propun să fie comice, nu reușesc să trezească nimic în spectatori. Motivul principal pentru care acest fenomen se produce este acela că abordarea comediei este limitată la contactul cu una sau două scene. Lucrul la clasă nu impune traducerea unor principii de bază pe care se construiește reacția de râs. Astfel, și în cazurile fericite în care scena devine comică, principiile de construcție ale actorului de comedie nu sunt implementate de studentul actor decât întâmplător.

Obiectivele fiind comune atât semestrului întâi, cât și semestrului al doilea, se obține o formă de organicitate în contextul macro al unei piese. Totuși, întâlnirea unui actor cu un text comic îi cere acestuia mult mai multe mijloace decât înțelegerea de bază a situației și acționarea în cadrul acesteia. Actorului de comedie i se cer o multitudine de alte capacități: precizie în acțiune, alegerea celei mai profitabile opțiuni din punct de vedere comic, coordonarea procesualității într-un timp anume etc. Sesizăm că niciunul dintre aceste procese, deși exersate parțial de profesorii de arta actorului în cadrul modulului de comedie, nu se regăsesc în programa analitică.

În continuare se vor studia etapele de evoluție enunțate în metodologie, în încercarea de a formula principii pe care se pot structura activitățile ludice cu scop pedagogic.

Etapale dezvoltate

Conform metodologiei, pașii urmăriți sunt: însușirea unor reguli de bază în crearea unei mise-en-scene profesionale, trecerea de la convenția literară (lectura la masă) la realitatea psihologică, stabilirea acțiunilor scenice pe baza procesualității organice, descoperirea relațiilor dintre parteneri sugerate de textul dramatic, aprofundarea temelor din etapele precedente. Se poate afirma că trecerea de la lectura la masă la o formă de realitate psihologică scenică este un proces amplu, ce însoțește studentul actor pe parcursul tuturor celor trei ani de studiu. Începând cu scenele de film și continuând cu teatrul interbelic, respectiv contemporan, urmărind mai apoi realismul psihologic, în toate aceste puncte, demersul pornește de la lectura la masă și se continuă cu construcția efectivă a scenei, pornind de la o serie de motivații și procese ce alcătuiesc o realitate psihologică.

Descoperirea relațiilor dintre parteneri pe baza textului dramatic este un motor care a căpătat noi valențe de înțelegere pe parcursul celor doi ani de studiu. În primul semestru al primului an de studiu se propun forme de relaționare incipientă, în care scopul este simplu, independent de momente anterioare ale relației. În al doilea semestru, se face trecerea către asumarea unor forme de relație prin intermediul conceptelor propuse și prin perspectiva unor cunoștințe

anterioare despre celălalt. În primul semestru al celui de-al doilea an de studiu se produce contextualizarea scenei într-un tot global al piesei studiate. Relația devine dependentă de un număr de sugestii ale piesei, de opțiuni sugerate de dramaturgia realist-psihologică.

Se naște întrebarea: Ce se modifică în cadrul celui de-al doilea semestru? Un răspuns bazat pe evoluția anterioară este acela că opțiunile din cadrul relației suferă o analiză profundă. Comedia impune o filtrare a opțiunilor date. Efectul rezultat este un tip de analiză mult mai atentă a propunerilor făcute. Un exemplu simplu este acela al celor doi îndrăgostiți din piesa „Cerere în căsătorie”. Premisa situațională și relațională este una extrem de simplă: ei se știu de mult, el vine la ea să o ceară în căsătorie, ei ajung să se certe pe o proprietate. Premisa în sine nu are nimic fundamental comic. Ceea ce face textul respectiv să fie comic sunt opțiunile pe care le ia actorul. Cu cât pregătirea celui care peștește este mai dezvoltată, cu atât momentul în care izbucnește conflictul este mai ilar pentru privitor, întrucât platforma creată este răsturnată brusc. Din acest motiv, se poate observa că principiul relațional de bază care se modifică este: opțiunea devine crucială pentru efectul comic.

În ceea ce privește etapa aprofundării temelor din etapele precedente, sistemul de studiu al comediei, impune o stăpânire exactă a obiectivelor anterioare. În nenumărate comedii se face tranziția de la o stare la alta în mai puțin de o secundă. Jocul actorului trebuie să fie veridic iar trecerea trebuie să fie precisă.

Toate aspectele prezentate anterior (precizia mișcării, facilitarea legăturii dintre emoție și trup, exactitatea emoțiilor, asumarea unor opțiuni ce conduc către efectul comic) sunt elemente sugerate de metodologia actuală și de fazele practice prin care trec studenții în lucrul efectiv la scenă. Se cere, însă, o analiză mai amănunțită asupra felului în care râsul este provocat pentru a putea structura jocurile propuse pe țeluri concrete, ușor de atins. Deși importante pentru procesul pedagogic, obiectivele și etapele enunțate nu conțin în formularea lor o formă structurală pe care se poate construi ideea de mecanism comic. De asemenea, dramaturgia aleasă fiind dependentă de opțiunile personale ale fiecărui profesor în parte, nu poate oferi un sprijin pentru studiul nostru.

Singura etapă care oferă informații concludente asupra felului în care se dezvoltă procesele pedagogice în cel de-al doilea semestru al anului al II-lea de studiu este crearea unei mise-en-scene. Această etapă oferă cheia prin care studentul actor învață să descifreze o scenă. Ideea de construcție de mise-en-scene este diferită fundamental de ideea asumării unei situații prestabilite. Termenul „construcție” implică o formă de raportare creativă. După cum se va observa, situația comică nu este o înșiruire de „dacă”, conform teoriei stanislavskiene, ea găsindu-și încet forma prin acele „dar dacă” atât de importante. Munca actorului devine și una descoperi și proba, pas cu pas, cele mai profitabile forme de raportare la o situație impusă de dramaturgie, astfel încât să producă râsul.

În formula actuală, o bună parte dintre profesori își conduc studenții intuitiv pe acest traseu al descoperirii situației,

dar, în afara unei structuri de bază pe care să se sprijine, demersul devine de multe ori haotic. În viziunea noastră, dincolo de posibilitățile textului, este necesară o exploatare amănunțită a potențialului comic pe care îl poate propune o situație. Potențialul comic poate fi construit printr-o serie de structuri ludice simple, bazate pe principii ale comediei fizice extrase de diverși teoreticieni și practicieni ai teatrului. Problema fundamentală a celui de-al doilea semestru nu este dramaturgia propusă, în viziunea noastră, ci felul în care studentul actor se raportează la orice proces scenic, orice situație, orice acțiune, care se cere a fi modificate pentru a permite o optică mai vastă.

Din aceste motive, se cere o analiză sumară a diverselor teorii pe care se construiește mecanismul comic. În continuare, nu se va studia aspectul social sau structural al râsului în sine, sau structura dramatică a comediei. Aceste subiecte fac obiectul unei alte cercetări. Ceea ce se va încerca va fi extragerea unor principii practice pe care se pot construi structuri ludice pentru modulul de comedie.

Pornind de la o serie de axiome deja conturate de Henri Bergson, John Wright, Keith Johnstone, Mick Napier, se vor construi acele exerciții care vor asigura continuitate etapelor anterioare de studiu, prin care se va modifica raportarea studentului la acțiune, proces, reacție, practic, direct, conform unor direcții clar delimitate.

„Teoria râsului” a lui Henri Bergson

În viziunea lui Henri Bergson, râsul are funcție socială. Bergson pornește în demonstrația lui de la un exemplu simplu: un om se împiedică pe stradă. Tema omului care se împiedică accidental se regăsește într-o multitudine de comedii. De la lazzi-urile din *commedia dell'arte*, până la seriile moderne de parodie. Formând un raționament de la acest exemplu simplu, Bergson trage concluzia că râsul presupune o formă de distanțare de obiectul de care se râde. Procesul emoțional este estompat. „Râsul nu are dușman mai mare decât emoția.”¹ Un exercițiu de imaginație poate fi concludent în acest sens. Dacă persoana care s-ar împiedica pe stradă și-ar sparge capul sau și-ar frânge coloana din cauza împiedicării, nimeni nu ar mai râde de ea. Conform lui Bergson, chiar și șocurile traumatice pe care subiectul accidentat le suferă necesită o formă de teatralizare. Din acest motiv, inclusiv în desenele animate se propune o variantă de estetizare al consecințelor reale. Cucuiile din desenele animate sunt reprezentate ca niște gălme. În seriile moderne de comedie, montajul e făcut în așa fel încât chiar dacă acțiunea ratată provoacă o leziune fizică, privitorul vede doar rezultatul într-o optică teatralizată. De exemplu, dacă se vorbește despre un personaj care, printr-o succesiune de confuzii, a ajuns în situația în care a fost bătut, în general montajul ne arată momentul anterior bătăii și momentul ulterior al acesteia, în care el este bandajat.

¹ Henri, Bergson, „Teoria râsului”, Editura Polirom, București, 2013, pag. 9.

În viziunea lui Bergson, râsul este o acțiune colectivă prin care societatea penalizează individul inadptabil. Cu toate acestea, efectele negative ale accidentului trebuie estetizate sau ascunse pentru a permite apariția râsului. Astfel, Bergson trasează un prim principiu funcțional al mecanismului comic: rezultatul accidentului trebuie teatralizat. Dacă privitorii l-ar vedea pe cel împiedicat urlând de durere și însângerat, ei nu ar putea să râdă pentru că ar fi pe tărâmul lui „nu știu ce să fac”. Unii poate că ar suna la salvare, alții poate că ar rămâne încremeniți. În orice caz, este incontestabil faptul că nicio persoană nu ar putea să râdă.

Pornind de la ideea că râsul e o acțiune specifică omului, care se realizează într-un colectiv, Bergson emite teoria conform căreia râsul este un mecanism social prin care membrii unui grup își transmit unul altuia că lucrurile se află pe un tărâm cunoscut, având un rezultat predictibil, cu alte cuvinte „că totul va fi bine”. „Rîsul nostru este întotdeauna râsul unui grup.”²

Analizând atent factorii care contribuie la reacția de râs, Bergson sugerează faptul că aceasta este generată de incapacitatea de adaptare la o realitate fluidă și schimbătoare. Noi nu râdem pentru că persoana este pe jos, ci pentru că aceasta se aștepta să fie în picioare. Conform lui Bergson, râsul devine astfel un instrument prin care membrii unui grup social penalizează o formă de rigiditate în fața unui fapt nou. Motivul pentru care un grup de oameni râd la gagul clasic în care interpretul alunecă pe o coajă de banană este pentru că

² Henri, Bergson, „Teoria râsului”, Editura Polirom, București, 2013, pag. 11.

realitatea i-a infirmat acestuia orizontul de așteptare. Se produce un raport clar între orizontul de așteptare al persoanei care execută acțiunea dinainte de accident și tipul de răs pe care acesta îl provoacă.

Dacă ne-am imagina un om normal care se împiedică pe o coajă de banană, situația ar avea un nivel comic. În același timp, dacă am vedea un om de afaceri care se ia extrem de tare în serios și vorbește la telefon tranșant cu angajații lui, care se împiedică pe o coajă de banană, reacția s-ar amplifica. Această amplificare a reacției se datorează faptului că individul avea o proiecție serioasă despre ceea ce urma să facă. Dacă nu ar fi călcat pe coaja de banană, probabil ar fi mers mai departe, la birou, ar fi depus acte, în orice caz, ar fi făcut o serioasă care presupune o formă de etichetă. Coaja de banană l-a readus în condiția de greșitor.

Se observă că, prin exemplul omului care se împiedică, Bergson trasează un nou principiu al mecanismului comic: potențialul de eroare al unei acțiuni. Orice acțiune poate fi astfel îmbogățită prin erori de rigiditate, generând un efect comic garantat. Actul ratat din cauza unei forme de rigidizare a individului provoacă râsul. În continuare se vor dezvolta structuri ludice pentru a genera forme concrete acestui principiu.

Un alt aspect pe care Bergson îl sugerează în lucrarea sa este modificarea situațională bruscă. Omul care se împiedică pe stradă se trezește, într-un timp extrem de scurt, într-o situație neașteptată. Cu cât modificarea situațională este mai neașteptată pentru individ, cu atât râsul este mai prezent. „Iată

acum o persoană care își vede de micile sale ocupații cu o regularitate matematică. Numai că obiectele care se află în jur au fost truate printr-o glumă de prost gust.” Schimbarea realității va determina inevitabil o reacție pentru cel ce nu s-a adaptat la modificarea respectivă. Omul de afaceri care se împiedică pe coaja de banană devine, brusc, din tartorul subalternilor săi, un copil neatent. Așa cum observă și Bergson, comedia vizează un tip de comportament naiv, specific unei zone infantile a individului. Dacă ne-am imagina un copil care se împiedică pe stradă, nu ni s-ar părea nimic amuzant. Ne așteptăm de la copii să se împiedice atunci când merg, întrucât ei sunt supuși unor automatisme, fiind într-un proces continuu de dezvoltare. Conform lui Bergson, râsul are și o funcție evolutivă. Penalizând eroarea celui care nu s-a adaptat la o realitate schimbătoare, o specie (în cazul de față specia umană), îl trage într-un fel la răspundere pe exponentul ei care nu a prezentat elasticitate și fluiditate în fața neprevăzutului. În acest fel, data viitoare, el va fi mult mai atent. Toți oamenii au în istoria personală un eveniment traumatic care i-a modificat fundamental, în care ceilalți au râs de ei.

Se poate afirma că, cu cât situația se modifică mai drastic pentru subiectul râsului, cu atât este mai hilară pentru privitori. De aici derivă al treilea principiu trasat de Bergson: modificarea bruscă de situație. Prin modificare bruscă de situație nu ne referim la o schimbare predictibilă pentru interpret. Modificarea de situație specifică genului comic presupune o ruptură bruscă specifică. De asemenea, ea este dublată de felul în care cel care trăiește schimbarea bruscă de situație încasează

acest lucru. Unul dintre motivele pentru care oamenii râd de cel care alunecă pe coaja de banană este reacția lui la noua condiție.

Despre caracterele genului comic, Bergson sugerează că acestea suferă și de o formă de rigidizare a sufletului. Deosebirea fundamentală pe care acesta o face între personajele dramatice și cele comice este aceea că cele dramatice dezvoltă, într-un fel omenesc, o caracteristică în fața căreia se dovedesc neputincioși. Gelozia lui Othello, oferită ca exemplu de Bergson în lucrarea sa, este ca un flagel care îi mănâncă sufletul maurului. Geloziiile lui Sganarelle sau ale lui Arnolphe sunt comparate de Bergson cu niște rame în care personajele și-au încătușat ființa. Astfel, prin intermediul acestui exemplu, se sugerează o nouă idee. Personajele comice fie preiau un automatism rigid din exterior pe care îl incorporează forțat, fie sunt dominate de o trăsătură unică ce le subordonează toate acțiunile unui vector simplu. „Ceea ce rigiditatea ideii fixe reprezintă pentru spirit nu vor însemna oare anumite vicii pentru caracter?”³ Harpagon valorizează banii, lăsându-se condus în toate acțiunile sale de acest *modus vivendi*. Chirița dorește să imite manierele societății înalte și își direcționează toate deciziile conform rigidității acestui principiu importat. Caracteristicile personajelor de comedie sunt dominante, direcționând toate faptele lor. Gelosul este gelos până la capăt, avarul se gândește doar la bani și orice fapt, oricât de mic, este trecut prin filtrul „Cât costă?”.

³ Henri, Bergson, „Teoria rîsului”, Editura Polirom, București, 2013, pag. 17

Se desprinde astfel o nouă valență ce formează mecanismul comic, sugerată de Bergson: trăsătura dominantă de caracter. Toate personajele sunt conduse de un gând simplu care le rigidizează sufletul. Conform lui Bergson, elementul imobil al caracterului generează efectul comic.

În urma analizei lucrării lui Henri Bergson, s-au extras principii active prin intermediul cărora se formulează acțiuni, personaje, procese, forme de relație ce se află în sfera comicului. Acestea sunt: potențialul de eroare al unei acțiuni, schimbarea bruscă de situație și raportarea individului la noua paradigmă în care se află, trăsătura dominantă de caracter, teatralizarea durerii/ a consecinței unui accident. În continuare se vor dezvolta structuri ludice pentru a putea aduce principiile teoretice enunțate de Bergson în sfera concretă, prin acțiuni specifice.

Accidentul potențial

Pornind de la exemplul simplu al lui Bergson, se formulează primul joc de acțiune menit să dezvolte un abilități conforme obiectivelor practice ale modulului de comedie.

Scenariul pe care se formulează exemplul lui Bergson este simplu: un om efectuează o acțiune (mersul), dar dintr-o cauză subiectivă (neatenție, grabă etc.) el se accidentează. Se observă astfel că orice acțiune, oricât de simplă, are un potențial de eroare. În prima etapă a jocului, studenții trebuie să știe că principiul utilizat de în propunerile lor este enunțat de Stanislavski: „dar dacă”. Gândirea de tip „dar dacă” îi va ghida pe tot parcursul celui de-al doilea semestru și jocurile următoare vizează exersarea practică a acestui tip de raportare.

În prima etapă, studentului i se cere să efectueze o acțiune simplă: să dea cu mătura, să își toarne un suc, să aranjeze mobila, să își lege șireturile etc. În timp de efectuează acțiunea, i se cere să își imagineze mental toate lucrurile care nu pot merge conform proiecției inițiale (a duce acțiunea la bun sfârșit). La o bătaie din palmă, i se cere să își provoace o eroare de acțiune. Un scenariu simplu poate fi următorul:

„El se leagă la șireturi, dar este distras de ceva de la geam și își leagă șireturile de la pantofi între ele.”

În cadrul primei etape este necesar ca jucătorilor să li se explice faptul că accidentul trebuie motivat. Un om care își leagă singur șireturile poate deveni comic doar în măsura în care el o face neintenționat, după cum afirmă și Bergson. Cu alte cuvinte, misiunea jucătorului devine aceea de a găsi justificarea pentru care devine distras și ajunge rigid în fața realității unei clipe.

Succesiunea de accidente

În următoarea etapă se va porni tot de la o acțiune simplă, preferabil cu un obiect. Scenariul pe care se dezvoltă jocul este următorul:

Un individ vrea să facă o acțiune, dar devine distras și face acel lucru în mod greșit. Mai apoi, se apucă din nou de aceeași acțiune, dar își pierde din nou atenția dintr-un motiv diferit și iar greșește în alt fel acțiunea. Încearcă din nou să reia, dar greșește pentru a treia oară, mai tare decât în dățile precedente.”

În acest fel, pornind de la un mecanism comic clasic (2+1), de la o acțiune simplă, jucătorii pot înțelege din interior un tip de construcție simplă, dar extrem de necesară actorului care joacă într-o comedie.

În cadrul jocului de succesiune de accidente, coordonatorul trebuie să explice un principiu: motivele pentru distragere trebuie să fie din ce în ce mai puternice pentru a conferi veridicitate construcției. Dacă prima dată omul care se leagă la șireturi își poate pierde atenția de la acțiunea pe care o efectuează din cauza unui motiv banal, cum ar fi, spre exemplu, faptul că vede ceva pe geam sau faptul că se uită la televizor sau fredonează o melodie, a doua oară, motivul trebuie să fie unul mult mai serios (spre exemplu, sună telefonul, sună cineva la ușă etc.).

Confuzia acțiunilor în succesiune

Motivul erorii poate fi de asemenea concentrarea pe mai multe acțiuni simultan. În exemplul cu omul de afaceri care alunecă pe coaja de banană, se poate presupune că motivul pentru care acesta nu s-a adaptat la realitatea înconjurătoare este concentrarea pe mai multe acțiuni în același timp. O serie simplă de confuzii pot deriva dintr-o multitudine de acțiuni, generând accidente în lanț.

În acest exercițiu, se pornește de la o secvență de acțiuni înlănțuite. Jucătorii sunt invitați în prima fază, să propună serii de acțiuni înlănțuite. Un exemplu extrem de uzual sunt acțiunile efectuate în cadrul toaletei de dimineață. Ele presupun: spălat pe dinți, dat cu gel, bărbierit, pieptănat.

În următorul punct al jocului, se cere aprofundarea unei succesiuni de accidente ce pot deriva din confuzia succesiunii acțiunilor. Spre exemplu, jucătorul se poate da cu pasta de dinți în păr, pieptăna din greșeală cu periuța, bărbieri cu gel. În cadrul acestor improvizații simple, este necesar ca profesorul să conducă studenții spre prelungirea momentului de eroare. Din acest motiv, interpreții trebuie să aleagă succesiunea potrivită de acțiuni eronate, astfel încât confuzia să fie credibilă pentru un jucător oarecare. De asemenea, cauza confuziei trebuie să fie sugerată. Toate aceste soluții se găsesc prin „dar dacă”.

Prin exercițiile formulate, se poate dezvolta tendința activă de a căuta potențialul de eroare al unei acțiuni. Un număr mare de comedii se bazează pe acest principiu simplu. Fie că sunt acțiuni principale în care un personaj greșește un lucru crucial, ca în multe piese de-ale lui Goldoni, fie că se vorbește despre acțiuni secundare pe care interpretul le poate propune pentru a îmbogăți parcursul principal al unor scene, stăpânirea principiului acțiune-eroare este un instrument util pentru studentul actor. Considerăm că simpla exersare a acestuia în cadrul unei scene este insuficientă pentru asimilarea conceptului. De asemenea, prin introducerea jocurilor anterioare în interiorul unei scene sau a unui moment de extratext, se poate produce material efectiv de lucru.

Improvizațiile mute, etapa a 4-a

Analizând structura multor scene de comedie dintr-o perspectivă redusă la raportul actorului cu scopul pe care acesta și-l propune, se poate observa că multe se construiesc pe

următorul principiu: X are un scop simplu, în încercarea de a și-l îndeplini se lovește de o multitudine de obstacole care sunt cauzate fie de erorile sale, fie de factori externi. Se sesizează astfel că o sursă de comic derivă din raportul scop-eroare de acțiune. Revenind la exemplul scenei dintre Lomov și Natalia Stepanovna se poate analiza principiul expus în propozițiile următoare. Lomov vrea să o ceară pe Natalia Stepanovna în căsătorie, ea nu știe acest lucru. Se observă că sursele principale de comic derivă fie din stângăcia lui Lomov în raport cu acțiunea de a cere o femeie în căsătorie, fie din anumite acțiuni pe care Natalia Stepanovna le face în necunoștință de cauză care îi zădărnicesc lui Lomov pașii logici spre scop. Înainte de a se pomeni de Poiana Boilor, construcția dramatică împinge soluțiile interpreților spre această raportare simplă. Efectul comic se poate construi prin acțiuni secundare. Spre exemplu, Lomov se poate pune în genunchi, pregătit să îi ceară mâna iar Natalia Stepanovna poate trece pe lângă el, fără să îi observe intențiile sau îi poate înțelege greșit gestul. Lomov poate încerca să îi facă o declarație de dragoste dar se poate încurca cu fracul într-un scaun. Acestea sunt doar câteva exemple simple de rezolvări ce pot dezvolta potențialul comic al piesei. Niciuna dintre aceste acțiuni nu este scrisă în text, ele sunt doar sugerate de situația în care se află cele două personaje. Se poate conchide că munca actorului în abordarea unui text comic constă atât în identificarea acelor erori de acțiune personale, prin care un individ eșuează în adaptarea la situația prezentă, cât și în găsirea acelor erori ce pot fi descoperite în relație directă cu

partenerul prin care un interpret îi generează celuiilalt, printr-o serie de fapte, diverse dificultăți.

În acest punct, studiul propune revenirea la primele teme abordate în cadrul improvizațiilor mute, care se dimensionează pe schema: X are un scop, Y are un scop. La această paradigmă, se vor adăuga mai întâi factori externi ce zădărnicesc îndeplinirea scopului și mai apoi, factori interni, ce determină eroarea cu potențial comic. În continuare, se va propune o adaptare a jocurilor pe tema „Primul sărut”, propusă în primul semestru al primului an de studiu. Cu toate acestea, pe exact aceeași structură, se pot adapta și alte improvizații mute, în funcție de scopurile pedagogice ale profesorului și de nevoile pe care acesta le identifică la studenții săi.

În cadrul primului semestru, jocul „Primul sărut” pornește de la o situație simplă: el și ea sunt la cinema. El o place pe ea, ea îl place pe el. Ei se apropie gradual până în momentul în care ajung să se sărute. În noul context, celor doi jucători li se propune să urmărească același traseu. Restul colegilor primesc scopul de a improviza o serie de acțiuni astfel încât să zădărnicească eforturile de apropiere ale celor doi. Acțiunile trebuie motivate de situația propusă de exercițiu: în cinematograful. Motivațiile acțiunilor jucătorilor nu trebuie să fie înrădăcinate într-un moment anterior presupus. Spre exemplu, ideea că în cinematograful apare fosta iubită nu este o idee ce face parte din contextul exercițiului. Se presupune că restul oamenilor din sala de cinema sunt străini. Cu toate acestea, prin acțiunile lor, ei pot amâna momentul în care cei doi urmează să se sărute. Acțiunile nu trebuie făcute cu intenția de a îi perturba

pe cei doi, ele trebuie să pară accidentale. Spre exemplu, în momentul în care cei doi se apropie, un coleg se poate așeza în spatele lor extrem de aproape și poate reacționa zgomotos la film. În momentul în care cei doi se apucă de mână, un coleg poate trece pe culoar, împiedicându-se de cei doi. Își poate mai apoi cere scuze și continua drumul. Cei doi trebuie să reacționeze just la situațiile secundare propuse de colegii lor.

Acțiunile propuse de colegi trebuie să zădărnicească dezvoltarea firească a apropierii celor doi îndrăgostiți. Cu toate acestea, ele nu trebuie să o stopeze. Spre exemplu, ideea că un terorist intră în cinema și îi pune pe toți să se mute de pe scaune nu este în sensul exercițiului. Jocul caută să confere concretețe acelor acțiuni mici care întârzie două personaje din a-și îndeplini scopul. Exercițiile au scopul de a potența acțiunea principală, prin amânări succesive. „Jocurile amplifică acțiunea.”⁴

Căutarea obiectului – etapa a 5-a

În cadrul acestui exercițiu, se propune ca punct de plecare premisa de bază a jocului din primul semestru: Un student trebuie să caute un obiect ascuns de profesor în sala de curs. Obiectul nu trebuie ascuns într-un loc greu de găsit. Durata căutării ar trebui să se încadreze într-un interval temporal de maxim 5 minute.

În continuare, jucătorul este invitat să își repete acțiunile efectuate în căutare și să găsească moduri de a cauza

⁴ John, Wright, „De ce râdem la teatru?”, Editura Nemira, București, 2016, pag. 77.

evenimente accidentale. Spre exemplu, el poate căuta în spatele unui dulap iar acesta se poate prăbuși, el poate căuta între niște pahare cu apă iar acestea se pot răsturna. Astfel, se exersează activ un tip de situație de bază în care îndeplinirea unui scop este amânată de o sumedenie de accidente.

În urma acestei faze se pot iniția discuții pornind de la diversele aspecte ale jocului exersat. Care accidente au funcționat generând un efect comic și care nu? Care dintre accidente au fost credibile și care au fost forțate? Astfel, se exersează un nou tip de raportare la scop.

În etapa următoare, se poate, prin intermediul exercițiului de căutare al obiectului, migra către un nou principiu ilustrat de Bergson: trăsătura dominantă de caracter. Jucătorul este invitat să păstreze linia generală de căutare, dar să găsească acel vector personal care îi va face căutarea interesantă. Soluțiile nu trebuie să se păstreze exclusiv în zona realistă. Spre exemplu, o soluție poate fi: o persoană caută obiectul dar persoana este nevăzătoare. Un alt exemplu poate fi: o persoană utilizează un detector improvizat care o va conduce înspre găsirea obiectului.

În cazul apariției blocajelor, studenții pot fi conduși de profesori către soluții aparținând sursei principale de creație identificate de aceștia în cadrul primului semestru. Studenții corporali pot fi invitați să găsească soluții corporale: tipuri comice de mers, raportări corporale la sarcina căutării. Studenții simbolici/proiectivi pot fi invitați să identifice acele obiecte care îi vor ajuta în căutare. Studenții de rol pot fi invitați să inventeze o poveste pornind de la căutare, pe care să o structureze

conform unei scheme de tipul expozițiune, intrigă, desfășurarea acțiunii, punct culminant, deznodământ.

Exerciții corporale

În cadrul încălzirii, se pot propune exerciții corporale pentru a experimenta raporturi active cu spațiul prin prisma unei trăsături de bază. Așa cum s-a observat, conform lui Bergson, personajele comice sunt dominate de o trăsătură fundamentală care le modifică tot comportamentul. Îndrăgostiții iubesc și sunt geloși dar naivi în interacțiune, avarul se gândește doar la banii lui și trece orice eveniment din interiorul piesei prin acest filtru simplu, cel care dorește să facă parte din înalta societate preia manierele acestora și se identifică total cu o impresie despre un fel de a fi.

În cadrul încălzirii se poate propune o nouă variantă de mers brownian, pornind de la diverse teme specifice dramaturgiei studiate. În cazul în care se merge pe o structură de comedie clasică, se propune corelarea între un mod de a gândi și un anumit centru care trage acțiunea. Îndrăgostitul este condus de zona pieptului, cel cu moravuri ușoare este condus de zona pelvisului, avarul este condus de zona în care are banii. În fond, acesta nu este un exercițiu nou, fiind doar o variantă simplificată a exercițiilor pregătitoare modulului de *commedia dell'arte*.

În etapa următoare, se propune interiorizarea centrului care guvernează tipologia aleasă. Punctul care conduce mișcarea trebuie să fie în continuare prezent în acțiunea de a merge, dar manifestarea lui trebuie să fie mult mai subtilă. În

continuare se va renunța la ideea de centru, dar se va porni de la o situație simplă, pentru a adăuga o componentă psihologică unei manifestări exterioare. Un exemplu de astfel de situație este: mergem Brownian dar ne imaginăm că avem în buzunarul drept o sumă foarte mare de bani și toți colegii știu despre asta. Un alt exemplu poate fi: mergem dar vedem pe chipul tuturor colegilor fața celei mai frumoase femei/ celui mai frumos bărbat din lume. În acest fel, se produce un cumul între un tip de trăsătură manifestată corporal și raportarea la mediul extern prin prisma acelei trăsături.

Conceptul total

Se naște întrebarea: Care este legătura dintre trăsătura dominantă de caracter identificată de Bergson în studiul său și ideea de concept? Ce face un concept să devină un concept prin care se construiește un personaj de comedie? Pornind de la raționamentul lui Bergson, se sesizează că tipologia comică este caracterizată printr-o formă de rigiditate a personalității. Deși un concept de tipul, „banii aduc fericirea” poate fi caracteristic atât pentru Grig, cât și pentru Harpagon, Grig nu devine un personaj de comedie pură întrucât nu își subordonează total personalitatea și raportarea cu exteriorul prin intermediul unei idei rigide. Ideea că banii aduc fericire nu este o idee care îl obsedează pe Grig, nedeformându-i felul de acționa până în limitele absurdului.

Se poate concluziona faptul că personajul comic este dominat în totalitate de conceptul pe care îl are. Avarul din comedii este comic tocmai pentru că el gândește prin

perspectiva conceptului și în situațiile în care un om normal nu ar corela un fapt exterior cu o doctrină de viață. Avarul se gândește la bani și atunci când își mărită fiica, și atunci când vrea el însuși să se însoare, și atunci când vorbește cu servitorii (pe care-i bănuiește că îl fură). Se poate afirma că o caracteristică rigidă dimensionează întreaga ființă a personajului comic. „Dar viciul care ne va constrânge să fim comici este, dimpotrivă, cel care ne va fi adus din afară, precum un cadru gata pregătit în care ne inserăm pe noi înșine.”⁵

Din acest motiv, considerăm că este necesar ca actorii să treacă la o nouă etapă a exercițiului „concept” denumită „conceptul total”. După cum afirmă și Bergson, construcția unui caracter comic se bazează pe simplitatea cu care realitatea înconjurătoare este subordonată unui concept care acaparează ființa, simplificând-o. În prima etapă, la fel ca în exercițiile din cadrul celui de-al doilea semestru, jucătorul este întrebat diverse lucruri personale de colegii săi, sub forma unui interviu.

În următoarea fază a exercițiului, jucătorul primește un concept specific tipologiei comice. Concepte de acest tip sunt: banii sunt cei mai importanți, sunt cel mai frumos și cel mai curajos bărbat din lume, sunt cel mai deștept om de pe pământ etc. Scopul jucătorului este acela de a subordona orice întrebare conceptului pe care îl are. La început, subordonarea trebuie efectuată pasiv, modificând doar conținuturile răspunsurilor. Cu toate acestea, toate afirmațiile celui intervievat trebuie să fie un exemplu al felului în care un concept total modifică modul

⁵ Henri, Bergson, „Teoria râsului”, Editura Polirom, București, 2013, pag. 17.

de a gândi al unui individ. Spre exemplu, dacă jucătorul are conceptul „bani sunt cei mai importanți”, la o întrebare oarecare, de tipul „Vrei să te căsătorești?”, răspunsul va fi subordonat conceptului. Răspunsurile posibile ar putea fi „Da, dacă plătește el sau ea pentru nuntă” sau „Depinde câți bani are”. Se face astfel o diferențiere față de conceptele din cadrul anului I care aveau ca scop o modificare graduală a personalității, în care doar o parte dintre răspunsuri se schimbă în funcție de concept. În cazul conceptului total, realitatea înconjurătoare devine un ecran de proiecție pentru un concept. Toate faptele externe, fie că vorbim despre evenimente majore precum căsătorie, moarte, destinul unui om apropiat, devin elemente secundare prin prisma cărora conceptul se potențează.

În faza a treia, se propun modificări de atitudine active, astfel încât conceptul să nu influențeze doar o serie de răspunsuri, ci și raportarea la ceilalți și la mediul înconjurător. Transformarea conceptelor pasive în concepte active se realizează prin adăugarea unui detaliu semnificativ la situație. Celui care are conceptul „bani sunt cei mai importanți” i se adaugă niște detalii la situația normală de interviu. El poate primi tema că are în buzunar un portofel cu bani și că toți ceilalți știu că el îi are acolo. Cel care are ideea fixă că este cel mai frumos bărbat din lume, primește tema suplimentară că toată lumea care vorbește cu el este îndrăgostită de el, flirtează cu el etc.

În acest fel, ideea lui Bergson conform căreia caracterele se construiesc în jurul unui principiu rigid, dominant, după care

ființa se mulează total, devenind o variantă simplificată a ei, capătă forme reale pentru studentul actor. El poate exersa prin intermediul acestui joc (care reprezintă o etapă ulterioară a exercițiului propus de metodologie), modul de a gândi al personajului pe care îl are de interpretat la clasă în situații diferite, descoperind noi aspecte ale unui tip de comportament străin. De asemenea, studenții pot trece prin intermediul acestui joc printr-o gamă variată de concepte, apropiindu-se astfel de o multitudine de personaje de comedie, nefiind limitați în studiul lor doar la scena pe care o au de interpretat.

Procesualitatea comică

S-a sesizat că Bergson leagă schimbarea situațională de felul în care individul se raportează la aceasta. Felul în care studenții Universității Naționale de Artă Teatrală și Cinematografică „I.L. Caragiale” se orientează în cadrul unui moment de schimbare majoră, denumit în limbaj uzual prag, este prin intermediul procesualității, căreia Ion Cojar îi atribuie 4 timpi: preluare, prelucrare, opțiune, acțiune.

Preluarea se referă la un moment de imobilitate în care o informație nouă a pătruns în parcursul unui personaj, schimbându-i traseul. Ea reprezintă un moment în care personajul este sub imperiul întrebării „Ce?”. În ceea ce privește preluarea specifică genului comic, ea poate deveni un moment de identificare, în care spectatorul vede povestea prin ochii spectatorului. Un exemplu simplu va clarifica această idee:

„Un individ oarecare este alături de iubita sa și de prietenul său cel mai bun. La un moment dat, se duce la toaletă.

Cât timp individul se află la toaletă, prietenul său scapă ceva pe jos. Se apleacă să ia ceea ce a scăpat, dar ajunge cu capul în dreptul sânilor iubitei prietenului său (la o distanță existentă, dar mică față de aceștia). Cel care a mers la toaletă intră în cameră și îl vede pe prietenul său din spate. Imaginea pe care el o vede este: prietenul sărutându-i iubita într-o zonă intimă.”

Dacă la acest exemplu de confuzie tipică de comedie clasică se adaugă și un alt accident (spre exemplu, fix înainte să se aplece, prietenul a spus o glumă și iubita celui care s-a dus la baie râde), secvența capătă potențialul de a genera râsul unui spectator oarecare. Motivul pentru care acesta va râde nu va fi pentru că situația este comică în vreun fel, ci pentru că a căpătat ceea ce Bergson denumeste „gândire secundă”. El vede și situația reală, în ansamblul ei, dar și imaginea văzută de omul care s-a dus la toaletă. „Râsul ascunde întotdeauna o gândire secundă, de înțelegere, aș spune de complicitate aproape”⁶.

În momentul în care un fapt de acest tip se produce sub ochii spectatorilor, punctul de atenție va fi întotdeauna pe actorul care îl joacă pe individul care s-a dus la toaletă. El este subiectul unei glume a sorții și reacția lui poate potența râsul sau îl poate opri. Există un număr mare de comedii în care se utilizează procedeul exemplificat mai sus. În „A douăsprezecea noapte”, Malvolio primește o scrisoare fictivă de la stăpâna sa. Atât spectatorii, cât și celelalte personaje implicate în complot știu. Mecanismele comice sunt determinate de procesele multiple care au loc în interiorul personajului pe parcursul

⁶ Henri, Bergson, „Teoria râsului”, Editura Polirom, București, 2013, pag. 11.

descifrării scrisorii. În „Bolnavul închipuit”, Orgon află că soția lui nu este interesată decât de averea lui. Acest fapt este vizibil pentru public încă din prima lor scenă. Comedia este generată de felul în care Orgon se restructurează în urma descoperirii acestui fapt. Din acest motiv, considerăm că în cadrul modulului de comedie din al doilea semestru al anului al doilea de studiu sunt necesare exerciții aplicate pentru ca studentul actor să aprofundeze posibilitățile creative pe care le oferă un prag, în cadrul unei comedii.

***Fotografia preluării. Timpii prelucrării. Opțiunile posibile.
Acțiunea paradoxală***

Primele faze ale acestui joc se referă la preluare și la felul în care actorul are libertate de creație în cadrul acesteia. Se selectează trei jucători. Raporturile pot fi diverse: iubit-iubită-prietenul cel mai bun, copil-mamă-tată, profesor-elev-directorul școlii etc. Se propun o serie de raporturi între cei trei. Unul dintre ei este denumit: încasatorul. Scopul încasatorului, în prima etapă de joc, este acela de a intra în cameră și de a se lăsa surprins de ceea ce vede. Ceilalți doi jucători sunt invitați să inventeze o fotografie astfel încât să îl surprindă cât mai tare pe încasator. Fotografia poate fi însoțită de mișcări mici. Cu toate acestea, raportul trebuie să fie clar pe toată durata exercițiului. În exemplul cu individul care se duce la baie, fotografia posibilă este cea descrisă (prietenul cel mai bun și iubita părănd că sunt surprinși într-un moment erotic). În prima fază, încasatorul primește un șoc real în cadrul jocului, el neștiind la ce să se aștepte de la colegii lui.

În momentul următor al jocului, profesorul poate vorbi despre posibilitățile de preluare ale jucătorului. Se poate vorbi despre un moment anterior preluării. Spre exemplu, dacă omul care s-a dus la baie intră în cameră zicând: „Ce fac iubirea vieții mele și prietenul meu cel mai bun?”, potențialul comic este inevitabil amplificat. Astfel, se propune refacerea exercițiului anterior, pornind de la o direcție de căutare: interpretul trebuie să se aștepte la situația opusă celeia pe care o descoperă pentru a amplifica surpriza și efectul comic.

Mai apoi, se propune găsirea unei situații în care momentul de încasare al fotografiei este amânat cât mai mult. Spre exemplu, dacă persoana intră ocupată cu o altă activitate, se va amâna momentul pragului. Tot în acest punct, jucătorul poate exersa și forme diverse de preluare. Poate exersa forme de double-take, în care jucătorul mai întâi trece cu privirea peste subiectul care șochează și abia apoi conștientizează ceea ce a văzut. Se pot alterna timpii încasării. Scopul este acela de a exersa un număr cât mai mare de preluări. În urma celor două faze ale exercițiului, se pot iniția discuții despre profitabilitatea unor tipuri de încasare ale preluării. Astfel, se experimentează o nouă caracteristică specifică actorului de comedie, derivată din principiul lui Bergson: profitabilitatea unei opțiuni.

Etapă prelucrării este o etapă în care interpretul realizează procesul de înțelegere a ceea ce a văzut și reorganizează realitatea într-o nouă structură care include informația externă primită. Prelucrarea precedă timpul unei opțiuni, reprezentând un moment suspendat în care actorul încorporează ceea ce a văzut/ aflat. În noua etapă, exercițiul

propune reluarea primilor doi pași (informația șocantă, preluarea – împreună cu acțiunea sau atitudinea care o precedă) la care se va adăuga timpul de prelucrare. În acest punct, jucătorul trebuie să experimenteze diverse lungimi ale timpului de prelucrare astfel încât să ajungă la o durată optimă. În anumite situații, un timp lung de prelucrare poate potența efectul comic al unei situații. În altele, o prelucrare nepotrivită poate distruge un mecanism. Scopul jocului, în acest punct, este acela de îl pune pe jucător în condiția de a conștientiza temporitmul etapei de prelucrare.

Continuând pe structura procesualității enunțată de Ion Cojar, etapa următoare pe care actorul trebuie să o conștientizeze în jocul său este opțiunea. În comedii, spre deosebire de restul genurilor teatrale, fiecare dintre etapele procesului poate anula sau produce mecanism comic. S-a observat că preluarea poate fi îmbogățită printr-o situație anterioară opusă sau printr-o anumită formă iar prelucrarea poate fi fructificată prin dimensionarea exactă a unui timp anume. În ceea ce privește opțiunea, ea reprezintă momentul de maximă creativitate a studentului actor. Se poate observa că există opțiuni care sunt în sensul genului comic și opțiuni care nu sunt. Din acest motiv, considerăm că studentul actor trebuie să devină conștient de paleta largă de opțiuni pe care o implică un prag de comedie.

În cadrul jocului, i se va propune inițial încasatorului să opteze în sensul normal, organic pe care îl presupune ceea ce tocmai a văzut. Mai apoi, i se va cere acestuia ca prin intermediul instrumentului stanislavskian „dar dacă”, să vină

cu o serie de opțiuni inedite. Raporturile fiind atât de sumar trasate, gama de opțiuni este extrem de variată. Se știe că omul care s-a dus la toaletă are un prieten bun și o iubită, dar nu se știe dacă acesta își iubește iubita sau nu. O reacție posibilă poate fi aceea de bucurie. Și în cazul în care el își iubește iubita, gama de opțiuni rămâne variată. El poate pleca, se poate gândi să se răzbune și poate căuta un obiect cu care să o facă, poate plânge etc. Scopul, în acest moment al exercițiului, este conștientizarea pe cale experiențială a multitudinii de opțiuni posibile.

Momentul de acțiune este ultimul din lanțul de procesare utilizat în lucrul cu studenții de către profesorii. Și în acest punct, profesorul poate evidenția în discuțiile cu studenții multitudinea de soluții posibile. Jucătorul poate merge fie pe ideea de eroare de acțiune, fie pe o acțiune fără sens, fie pe acțiune derivată dintr-o opțiune paradoxală. Jucătorul poate testa pe rând o parte dintre opțiunile viabile, în funcție de spațiul și de situația impusă.

Jocul de procesare comică îl pune pe jucător în contact cu multiplele posibilități pe care un moment de prag i le oferă. Exercițiul fiind făcut în fața colegilor, în contact direct cu o formă de public, soluțiile pot fi verificate în raport cu un grup de spectatori vii. Se observă că gândirea se modifică de la ideea de asumare a unei situații înspre fructificarea multitudinii de posibilități posibile indicate de un context.

Accidentele încălzirii

Ultimul principiu extras din lucrarea lui Bergson este teatralizarea durerii/ rezultatului accidentului. Omul care se

împiedică pe stradă nu poate avea manifestări comune ale durerii. Există un număr chei posibile de joc ale rezultatelor accidentelor. Acestea nu se pot experimenta decât în relație directă cu un public posibil.

Studiul propune exersarea unor posibile manifestări în cadrul încălzirii. În general, în cadrul celui de-al doilea semestru din anul II, încălzirea este condusă de către un student în fiecare curs. Prin rocadă, fiecare student ajunge să conducă ritualul de încălzire o dată la două săptămâni.

Prima fază a încălzirii din modulul comic presupune găsirea unei succesiuni de accidente posibile în cadrul exercițiilor de încălzire. Anumite mișcări pot sfârși prin a îl lovi pe cel care le execută, care întâmplător conduce încălzirea. Fiecare dintre studenți este rugat să propună în cadrul exercițiilor de încălzire un cumul de cinci accidente. Exemple de astfel de accidente pot fi: rotațiile de mâini ajung cumva să îl lovească peste cap pe cel care execută mișcarea, ca și cum mâinile ar fi independente de trup, exercițiile de rotație de gleznă sfârșesc prin a îl roti pe cel care le execută etc. Scenariile pot fi oricât de inventive și vizează un tip de descoperire corporală naivă, în care orice este posibil dacă cel care execută mișcarea este suficient de decuplat de la realitatea trupului său.

În faza următoare, se cere ca fiecare accident să își provoace un tip de durere corporală fictivă. Studenții sunt invitați să se joace cu sunetele pe care le poate provoca vocea lor în contact cu o sursă de durere. Unele sunete pot fi înalte, altele pot fi ascuțite. Fiecare accident cauzează o durere care se manifestă într-un fel diferit. Studenții trebuie invitați să extragă

sunetul din realitatea corpului lor. Orice om reacționează diferit la dureri diferite. Singurul scop pe care îl au jucătorii este acela de a amplifica o caracteristică a unui anumit sunet așa cum un caricaturist scoate în evidență o anumită trăsătură a chipului uman.

În ultima etapă, se propune trecerea în succesiune prin toate accidentele provocate în cadrul încălzirii. Exercițiul poate fi rezumat astfel: un om încearcă să își încălzească o anumită parte a corpului dar se accidentează într-un fel, apoi o altă parte i se accidentează etc. În cadrul acestui punct al jocului, cel care conduce încălzirea poate propune ritmuri de accidentare, de repliere, poate testa diverse durate.

Tipurile de râs ale lui John Wright

În „De ce râdem la teatru?”, John Wright avansează cercetările lui Bergson, intrând în contradicție cu el în anumite puncte. Conform lui Wright, Bergson comite o sumă de erori limitând posibilitățile comediei doar la principiul unui element rigidizat, mecanic, care își croiește drum în viața individului într-o situație sau în alta. Wright consideră că Bergson este influențat puternic de epoca în care și-a scris studiul, în care omenirea era fascinată de mecanicizare și de industrializare. „Mașinăriile reprezentau minunata lume nouă a secolului al XIX-lea”⁷.

⁷ John, Wright, „De ce râdem la teatru?”, Editura Nemira, București, 2016, pag. 45

Pentru John Wright, pilonul principal în construcția mecanismului comic este individul și acțiunea acestuia. Pornind de la felul în care se comportă un personaj în raport cu orizontul de așteptare al publicului, Wright distinge patru zone de manifestare a comicului:

- „1. Râsul de recunoaștere
2. Râsul visceral
3. Râsul ciudat
4. Râsul surprins”⁸.

Râsul de recunoaștere este râsul care pornește din cotidianul vieții. Publicul râde pentru că se identifică într-o mare proporție cu personajul sau cu situația dificilă în care acesta se află, fie pentru că recunoaște tipul uman reprezentat de actor. Wright atrage atenția asupra faptului că veridicitatea nu este elementul de bază care compune situația comică bazată pe recunoaștere. Cu toate că situațiile trebuie verificate prin instrumente specifice teatrului realist (existența unui punct de concentrare, urmărirea unui scop, relația vie cu partenerul, comportament organic), ele trebuie îmbogățite prin jocuri specifice. Actorul are scopul de a găsi acea specificitate a veridicului pe care îl are de jucat.

Râsul visceral se naște dintr-o situație de urgență dusă până la limitele ei – în momentul în care personajul se află într-o situație din care pare că nu mai există scăpare și găsește o soluție paradoxală, despre care publicul știe că nu are cum să funcționeze. Cu toate acestea, urgența situației îl obligă pe

⁸ John, Wright, „De ce râdem la teatru?”, Editura Nemira, București, 2016, pag. 32.

personaj să ia o decizie aberantă. Într-un film din seria cu Mr. Bean acesta ajunge să dea cu acetonă pe tabloul Mona Lisei. Spectatorii pot observa că acesta se află într-o situație fără ieșire. Actorul care îl interpretează indică toate semnele panicii, fricii de a nu fi prins. Soluția pe care personajul o găsește este aceea de a desena cu carioca un nou chip Mona Lisei în speranța de a nu fi prins. Chipul pe care acesta i-l desenează seamănă cu caricatura unei vrăjitoare din desenele animate. Spectatorii râd pentru că văd tabloul distrus, își dau seama că soluția găsită nu poate conduce la un rezultat, dar înțeleg parcursul psihologic care l-a ghidat pe personaj către soluția respectivă.

Râsul ciudat reprezintă o formă a pulsionilor reprimite în cadrul societății. Exemplul pe care îl oferă John Wright este concludent în acest sens: „Toți ne-am imaginat că lovim mașina când nu pornește și, sub acest aspect, acțiunea e complet recognoscibilă, dar puțini dintre noi o și fac.”⁹ Râsul ciudat este expresia pulsionilor noastre pe care le cenzurăm, fără să conștientizăm chiar că o facem, din cauza fricii de consecință. Râsul bizar e de fapt expresia unei acțiuni fără teamă de consecință. El provine dintr-o zonă de naivitate din perioada pre-conștiință a ființei. E absența normelor sociale, absența conștientizării consecințelor, momentul în care omul acționează spontan, liber de normele rigide ale societății.

Râsul surprins se referă la acea formă de magie care seamănă cu jocurile de imitare sau cu primele jucării ale

⁹ John, Wright, „De ce râdem la teatru?”, Editura Nemira, București, 2016, pag. 53.

copilului. Momentul în care cineva își schimbă brusc costumul, acele clipe în care teatrul operează mai puternic cu ideea de sugestie sau cu iluziile scenice de care dispune. Acest studiu nu va elabora exerciții în această direcție întrucât râsul surprins se naște din mecanisme care țin mai degrabă de o stilistică anume, de o viziune regizorală anume.

În continuare se vor propune structuri de jocuri pe fiecare dintre tipurile de râs identificate de John Wright.

Evidențierea unei acțiuni – repetitivitatea

Despre raportul dintre veridicitate și tipul de joc care se bazează exclusiv pe psihologia personajului din cadrul unei comedii Wright afirmă: „Ne vindem ieftin, dacă facem confuzii între credibilitatea teatrală și veridicitate.”¹⁰ Conform lui Wright, deși recunoașterea se bazează pe înțelegerea unei acțiuni, aceasta nu este suficientă pentru a provoca efectul comic. Ceea ce poate provoca acest efect este amplificarea acțiunii până la limita la care devine absurdă.

Un exemplu poate fi concludent în acest sens. Cu toții cunoaștem cupluri care au un tip de afectivitate debordantă, în care partenerii se sărută și sunt excesivi de tandri unul cu celălalt. Cu toate că recunoaștem acest tip de raport, el nu este suficient pentru a provoca râsul. Dacă în schimb ne-am imagina un cuplu în care ea îl alintă pe el în foarte multe feluri, care se sărută zgomotos, cu un sunet care seamănă cu zgomotul pe care

¹⁰ John, Wright, „De ce râdem la teatru?”, Editura Nemira, București, 2016, pag. 23.

Îl face o baltă atunci când cineva calcă în ea, care are un ritual de sărut de fiecare dată când unul dintre cei doi parteneri iese din cameră, spunându-și „o să îmi fie dor de tine” de fiecare dată când unul dintre parteneri se duce la toaletă, se poate ca acest tip de raport să ne provoace în repetate rânduri râsul. Râsul de va datora faptului că afectivitatea dintre cei doi își găsește un număr mare de căi concrete și ritualuri prin care se manifestă.

Jocul evidențierii unei acțiuni presupune găsirea acelei specificități comice. În prima fază, se pornește de la o acțiune simplă cum ar fi pregătirea mesei. Jocul este acela de a găsi cel mai bizar/ nepotrivit mod în care acțiunea poate fi efectuată. În acest fel acțiunea rămâne recognoscibilă, căpătând o execuție interesantă. Profesorul trebuie să evidențieze în momentul descrierii jocului că acțiunea nu trebuie să fie ciudată de dragul de a fi ciudată. Ea trebuie însoțită de un concept de raportare. Spre exemplu, dacă o persoană care se teme de cuțite gătește o cină, s-ar putea ca acțiunile persoanei respective cu ustensilele să capete o specificitate anume.

În următoarea etapă, se va testa felul în care repetitivitatea unei acțiuni poate genera mecanism comic. În funcție de personajul pe care îl au de interpretat, studenților li se cere să găsească o formă de acțiune secundară care însoțește individul în decursul situației. Spre exemplu, dacă un student interpretează un personaj care are o obsesie cu ordinea, poate veni cu gestul de a își aranja hainele sau acela de a își șterge ochelarii utilizând un șervețel umed. Mai apoi, în cadrul repetițiilor la scenă, de fiecare dată când profesorul bate din

palme, studentul trebuie să repete acțiunea. Jucătorul are obligo-ul de a repeta acțiunea exact la fel de fiecare dată, păstrând aceeași succesiune de mișcări. Se va observa că, printr-un număr suficient de repetări, orice acțiune mică poate căpăta valențe comice.

În următoarea fază, se pornește de la raporturile dintre două personaje. Jucătorii au scopul de a găsi un ritual specific de acțiuni între doi indivizi. În funcție de raportul impus, în anumite momente din cadrul situației, ritualul specific se poate produce. Spre exemplu, doi îndrăgostiți pot avea un salut combinat cu o serie de sărutări într-un anume fel de fiecare dată când se întâlnesc. Servitorul poate avea un întreg ceremonial de calmare pe care să îl efectueze de fiecare dată când stăpânul este supărat.

Prin acest joc se propune o raportare diferită la ideea de acțiune. Nu mai contează numai acțiunea în sine și felul în care ea servește atingerii unui scop, ci și felul în care aceasta este executată. De asemenea, prin intermediul jocului se creează o relație directă între repetitivitatea unei acțiuni și mecanismul comic.

Căutarea obiectului – etapa a 6-a

Pentru a putea înțelege felul în care se dezvoltă râsul visceral din presiunea extremă exercitată de o multitudine de factori asupra unei succesiuni de acțiuni, se propune dezvoltarea unei ultime etape a jocului de căutare a obiectului. Așa cum sugerează și Wright, râsul visceral este determinat de

o acțiune complet lipsită de sens care vine ca soluție la o situație de urgență.

În primă fază se revine la forma exercițiului din cadrul primului semestru al anului doi. Obiectul căutat devine extrem de important pentru jucător. Se stabilește de asemenea o limită de timp. Jucătorul trebuie să găsească un obiect în maxim 3 minute. Se ridică o miză imposibilă, obiectul afectând destinul celui care îl caută. Un exemplu de acest tip poate fi: un individ are 3 minute să găsească geanta cu bani pe care îi datorează mafiei.

De asemenea, jucătorii primesc sarcina ca, la final, să găsească o acțiune paradoxală care să se nască din disperarea faptului că nu găsesc nicio soluție. Spre deosebire de celelalte etape ale jocului, acest punct presupune faptul că obiectul căutat nu este găsit. Omul care caută geanta cu bani nu o va găsi. Din acest motiv, la final, trebuie să vină cu o soluție naivă care totuși poate reprezenta unica salvare în acel punct. Un exemplu poate fi acela de a umple o altă geantă cu rufe în speranța că mafioții nu își vor da seama.

Ultima etapă a căutării obiectului vine în încercarea de a facilita un cadru fictiv, în care acțiunea nepotrivită, care generează râsul visceral, să se nască.

Râsul ciudat – Ce ai vrea să faci?

Râsul ciudat provine dintr-o zonă infantilă a ființei, în care pulsuniile nu sunt reprimite de normele sociale. Pentru a putea produce acțiune care produce râs ciudat, este necesar ca studentul actor să ia contact cu propriile pulsuni. Cel mai

simplicu fel de a accesa aceste acțiuni potențiale este prin intermediul întrebării: Ce ai vrea să faci?

Cel mai simplu fel în care acțiunile pulsionale pot fi eliberate este prin pornirea de la un punct inițial în care ființa umană este tensionată în viață. Un exemplu de astfel de situație este: Ești în trafic și un alt șofer te înjură. Ce ai vrea să faci? Inițial jucătorii își vor cenzura răspunsurile în încercarea de a își ascunde pulsunile negative. Totuși, prin puterea exemplului, încet-încet se pot cocrea povești alternative care implică o sumedenie de comportamente violente. Toate acestea sunt exemple de acțiuni ce generează râs ciudat. Râsul ciudat este în strânsă legătură cu violența. În prima etapă se vor elabora scenarii posibile.

În următoarea fază se vor realiza improvizații pornind de la ideile elaborate. De asemenea, echipele primesc sarcina de a găsi soluții scenice pentru diverse acțiuni. Dacă un scenariu vorbește despre cum cel care a fost înjurat îi dă foc mașinii celui care l-a înjurat, echipele trebuie să se adapteze la cerințele convenției teatrale. Cu toate acestea, este necesar ca acțiunile dintre interpreți să aibă o dinamică cât se poate de concretă.

În ultima etapă a exercițiului, se găsesc acele acțiuni pulsionale care sunt sugerate de text, respectiv acele acțiuni pe care textul nu le sugerează dar pe care actorul le poate introduce fără a afecta dezvoltarea piesei. Toate momentele în care slugile își păcălesc stăpânii, toate punctele dramatice în care un personaj este lovit sau agresat fiind victima unui șiretlic pus la cale de un altul, toate clipele în care personajele nu țin cont de regulile conduitei și se aruncă în fapte, toate acestea sunt

generatoare de râs ciudat. Este important ca studentul actor să conștientizeze forța pe care o au aceste tipuri de acțiuni. Cu cât sunt mai atent elaborate, cu atât vor provoca reacții mai ample.

Statutul lui Keith Johnstone

Keith Johnstone leagă mecanismul comic de felul în care statutul este schimbat constant între doi parteneri pe scenă. „Publicul va fi întotdeauna atent atunci când statutul este modificat.”¹¹ Revenind la exemplul lui Bergson cu persoana care se împiedică pe stradă, privit prin prisma teoriei elaborate de Keith Johnstone, privitorii nu râd din cauza mecanicii mișcării sau din pricina modificării de atitudine, ci din cauza faptului că statutul unui individ se modifică radical. Conform lui Keith Johnstone, această modificare oferă publicului satisfacție.

În lucrarea sa, „*Impro*”, Keith Johnstone remarcă faptul că în comedii bine scrise, statutul se modifică aproape replică de replică. El demonstrează această teză, analizând dramaturgia pieselor lui Moliere. De asemenea, Keith Johnstone elaborează o serie de exerciții de studiu al felului în care statutul modifică tipul de comportament uman. El consideră că lumea întreagă este un teren în care indivizii își negociază conștient sau inconștient statutul. Orice schimb de replici, orice întâlnire între doi oameni, poate fi considerată o tranzacție de statut. Chiar și atunci când doi oameni se ocolesc

¹¹ Keith, Johnstone, „*IMPRO Improvisation and the Theatre*”, Editura Routledge New York, 1987, pag. 69, trad. aut.

unul pe celălalt pe stradă, chiar și acest incident poate fi reprezentativ pentru schimbul de statut.

Keith Johnstone remarcă faptul că fiecare individ se atașează de un anumit statut în viața de zi cu zi. Există persoane care se simt atrase către un statut mic și altele către unul mare. Statutul reprezintă de fapt rolul social pe care noi alegem să îl jucăm constant. O problemă pe care o semnalează Keith Johnstone în lucrul cu actorii este aceea că o bună parte dintre ei nu pot sau nu vor să experimenteze un anumit tip de statut. Din acest motiv, el elaborează un număr mare de exerciții care au scopul de a obișnui actorul cu toate formele de statut posibile, cu tranzațiile majore de statut pe care le presupune dramaturgia multor comedii. O bună parte dintre ele se bazează pe principiul: servitor-stăpân.

Un astfel de exemplu este „regele și slugile”, un exercițiu de improvizație în care o persoană denumită „regele” le cere supușilor lui lucruri imposibile pe care aceștia trebuie să încerce să le efectueze. Mai apoi, consideră că tot ce fac ei este greșit și decide să îi omoare. Astfel de exerciții pot fi introduse ca jocuri premergătoare lucrului la scenă. Ele au scopul ca, prin interacțiuni simple, să modifice psihologia jucătorului în raport cu statutul pe care acesta îl are de jucat. Totuși, considerăm că simpla experimentare a unui tip de statut este insuficientă. El trebuie exersat zilnic în relația dintre individ și mediul extern.

Jocuri de conștientizare a statutului

Cu toate că Keith Johnstone sesizează faptul că statutul se modifică extrem de subtil în cadrul vieții cotidiene,

majoritatea exercițiilor propuse pentru exersarea statutului operează cu extreme precum servitorul și stăpânul, regele și sclavul. Dincolo de experimentarea unor diferențe majore de statut, studenții trebuie să experimenteze și felul gradual în care un concept de statut modifică raporturile cotidiene. Există o sumedenie de gesturi sau manifestări care, deși par tandre sau prietenoase, ascund situarea pe un statut mai ridicat decât al interlocutorului. Din acest motiv, studiul propune conștientizarea diferențelor de statut prin jocuri care nu au limită de timp, fiind de fapt exerciții de conștientizare corporală.

Exercițiile de statut propuse de această cercetare pot fi practicate de studenți în afara orelor de curs, în timpul pauzei, în cadrul încălzirii. Astfel de jocuri pot fi „ziua campionului”. Se alege o zi în care toți colegii se raportează la un anumit jucător ales ca la cel mai extraordinar coleg din lume. În acele momente interacțiunea se modifică în funcție de acest concept. Alt exemplu de astfel de joc este „omul invizibil” în care timp de câteva minute, colegii se comportă cu jucătorul ca și cum nu l-ar observa. Este evident că astfel de exerciții trebuie făcute cu o anumită limită întrucât pot avea efecte traumatice asupra studentului actor. Ele pot fi stopate de un semnal din partea celui care experimentează jocul respectiv. Prin rostirea unui cuvânt cheie, jocul poate fi oprit și interacțiunile pot reveni la normal. Scopul este acela de a experimenta, fără limită temporală, o mulțime de statute diferite.

Alte jocuri care pot include tranzacții de statut sunt exerciții teritoriale sau exerciții de oglindire. „Îngenuncherea,

închinarea, statul lungit cu fața în pământ sunt mișcări ritualice tipice statutului mic de a închide spațiul. Atunci când dorim să umilim sau să degradăm o persoană care are statut mic o atacăm și îi refuzăm posibilitățile de-a își închide spațiul.”¹² Pornind de la exemplele enunțate de Keith Johnstone, se pot observa o sumedenie de situații în care se negociază statutul în viața cotidiană. Mame care fac morală copiilor lor, spunându-le „Uită-te la mine!”, nelăsându-le posibilitatea de a-și închide spațiul, stăpâni care își ceartă slugile, agresori care își interoghează victimele astfel etc. Se poate afirma că disputele asupra statutului iau vaste forme fizice și au diverse forme teritoriale.

Studentul actor trebuie să experimenteze vastele metode prin care statutul se reflectă în dinamica teritorială dintre doi indivizi. Exerciții ce pot debloca acest tip de atitudine sunt cele care nu se limitează la interacțiunea cursului. Un joc care poate fi introdus în interacțiunile dintre studenți, care are scopul de a conștientiza varietatea de moduri în care se schimbă statutul poate fi „Stop Stai!”.

În varianta inițială a jocului, se presupune ca la comanda „Stop Stai!”, jucătorii să se oprească asemenea unor statui. Jocul nu are limită de timp, deci comanda „Stop stai!” își poate face loc în orice moment al vieții cotidiene. Un coleg poate accesa comanda „Stop stai!” în momentele cele mai nepotrivite.

Acest studiu propune orientarea jocului către studiul comportamental. Orice jucător poate primi comanda „Stop

¹² Keith, Johnstone, „IMPRO Improvisation and the Theatre”, Editura Routledge New York, 1987, pag. 95, trad. aut.

stai!” în orice moment. El se va opri ca o statuie iar colegii îi vor analiza poziția. Vor observa felul în care poziția comunică statutul. Se va realiza un exercițiu de conștientizare al tipului de informație corporală pe care o transmitem inconștient în viața cotidiană.

Jocurile de statut propuse nu se limitează la un timp anume. Ele pot deveni gradual mecanisme prin care actorul își analizează comportamentul în viața cotidiană prin prisma ideii de statut. Ele au ca scop principal conștientizarea și introspecția.

Jocul scenei al lui Mick Napier

În lucrarea sa „Improvise: Scene from the inside out”, Mick Napier introduce ideea de „joc al scenei”. În viziunea sa, relația interumană și schimbul de statut despre care vorbește Keith Johnstone, se reflectă și în cele mai mici acțiuni. De cele mai multe ori, conflictele pornesc de la detalii mici, banale. Tipul de improvizație pe care îl propune Mick Napier presupune atenție permanentă la amănunte.

Mick Napier observă faptul că majoritatea actorilor se aruncă, în cadrul improvizațiilor, în conflicte mari, generale, nefiind capabili să urmărească modificările micro care se produc în realitatea scenică creată. Un exemplu de la care pornește acesta este punctul de pornire al unei improvizații. În situația în care o scenă pornește de la un improvizator care se pune în genunchi, sugerând ideea că cerșește, Mick Napier remarcă faptul că majoritatea actorilor care vor intra pentru a completa scena vor propune un personaj care nu vrea să îi dea bani cerșetorului. Astfel, conflictul se va instala încă din primul moment. Mick

Napier sugerează faptul că un punct de pornire mai interesant ar putea fi acela în care un alt actor propune un personaj care este cerșetor. În acest fel, lupta de statut dintre cele două personaje ar fi mult mai subtilă, ele fiind apropiate ca nivel.

Jocul acțiunii opuse

Proiectând exemplul lui Mick Napier pe obligo-urile unei scene impuse, se poate observa o tendință a studentului actor de a începe conflictul din sugestiile oferite de dramaturgia piesei, aruncându-se în reacții ample. Ideea elaborată de Napier este aceea conform căreia este benefic ca punctele de conflict să își găsească un vector concret în acțiunile pe care actorii le efectuează. „Orice scenă grozavă la care te poți gândi – scrisă sau improvizată – are un subiect: despre ce e vorba, un joc, pe ce anume se centrează”¹³. În cazul scenelor de comedie, de cele mai multe ori, subiectul este clar formulat.

Odată ce studentul actor cunoaște subiectul unei scene, el poate genera acțiune pornind de la acesta. Conform lui Mick Napier, acțiunea nu trebuie să fie orientată de la început în direcția conflictului. Prin exemplul cu cei doi cerșetori, Napier introduce ideea conform căreia este mai interesant dacă punctul nevralgic al conflictului este amânat. Spectatorii nu se așteaptă ca doi cerșetori să se certe unul cu celălalt. Apariția conflictului devine surprinzătoare pentru ei.

Pentru a crea o structură coerentă de joc în sensul ideii elaborate de Mick Napier este necesar un exemplu. În piesa „Tartuffe” de Moliere, cei doi îndrăgostiți, Mariane și Valère se

¹³ Mick, Napier, „Improvise: Scene from the inside out”, Editura Heinemann Drama, Portsmouth NH, 2004, pag. 17, trad. aut.

ceartă pe tema faptului că Mariane urmează să se căsătorească cu Tartuffe, îndeplinind porunca tatălui său. Dramaturgia scenei sugerează ideea conform căreia Valère a auzit că Mariane urmează să fie soția lui Tartuffe și vine să îi ceară socoteală. Pe acest exemplu, există o sumedenie de scene care propun un conflict încă din prima replică a scenei. Reducând scena la forma propusă de dramaturgie, ea devine o simplă confruntare în care cei doi își reproșează de la început o sumedenie de lucruri.

Jocul pe care acest studiu îl propune este găsirea acelor acțiuni care pot amâna conflictul cât mai mult. Astfel, el devine ceva care, așa cum sugerează și Napier, se naște sub ochii privitorului. Pornind de la ideea de joc al scenei, studentul actor fiind conștient de faptul că urmează o scenă în care își va exprima gelozia, în care va chestiona încrederea iubitei sale, primește sarcina de a găsi acel „dar dacă” ce poate amâna conflictul cu o replică/ două/ trei. Astfel, acțiunile pe care el le va efectua vor fi în sensul opus al conflictului care se va instala. Un exemplu de joc posibil pentru studentul actor poate fi inclus în următoarea premiză: Valère a aflat că Mariane urmează să fie soția lui Tartuffe, dar nu crede că așa ceva e posibil. El vine la iubita lui, o sărută, o ia în brațe și îi spune, ca o glumă, că a aflat că aceasta urmează să își lege viața de Tartuffe. Mariane îi răspunde că așa dorește tatăl ei, dar Valère crede că ea glumește și nu îi dă importanță. Abia după primele trei replici realizează că zvonurile sunt adevărate și că iubita lui urmează să fie soția lui Tartuffe.

Exemplul de mai sus este doar o formă pe care jocul acțiunii inverse o poate lua. El poate fi exersat pe orice scenă, potențând conflictul gradual. Studentul actor ia contact cu un

nou tip de comportament în cadrul situației, cu un nou tip de relație cu dramaturgia unei piese. O nouă paletă de soluții de acțiune se dezvoltă prin intermediul unui joc care direcționează conceptul „dar dacă”.

Principii de lucru

Analizând experiența practică în raport cu scopurile teoretice, s-a observat că „crearea unei mise-en-scene profesioniste” reprezintă punctul care stabilește diferența fundamentală între demersul semestrului I și al celui de-al semestrului al II-lea al anului II de studiu. S-a remarcat faptul că dramaturgia cu care profesorii operează este variată, fiind centrată atât pe comedii clasice cât și pe forme contemporane ale aceluiași gen, în funcție de etapa de evoluție și de necesitățile fiecărei grupe de studenți în parte. Din acest motiv, raportarea acestui studiu nu s-a limitat, în acest capitol, la câteva scene reprezentative.

Jocurile propuse au avut ca punct de pornire descoperirile făcute de o serie de teoreticieni, respectivi practicieni ai pedagogiei teatrale. Pornind de la observațiile acestora asupra elementelor care compun mecanismul comic, s-a observat faptul că situația comică necesită o privire specifică din partea interpretului.

Pornind de la „Teoria râsului” a lui Henri Bergson, s-au extras câteva principii conform cărora se compune mecanismul comic. Acestea sunt: schimbarea situațională bruscă, teatralizarea efectului violent/ dureros, potențialul de eroare al unei acțiuni, dimensionarea caracterului în jurul unei trăsături

fundamentale. Pornind de la acestea, s-au propus jocuri tip pentru a evidenția aplicat felul în care principiile enunțate de Bergson stârnesc râsul în realitatea concretă. În continuare, s-au studiat tipurile de râs cu care operează John Wright. S-au propus jocuri-cadru prin care studenții pot experimenta existența într-o structură din care provine un anumit tip de râs. Jocurile propun o schemă generală, fiind adaptabile în funcție de situațiile de comedie la care studenții repetă. Mai apoi, s-au propus exerciții de conștientizare a modificării de statut cu care operează în improvizație Keith Johnstone. Jocurile propuse au fost derivate din exercițiile de oglindire și cele teritoriale, care au însoțit studenții pe parcursul celor doi ani de studiu.

La final, s-a analizat ideea de „joc” al scenei introdusă de Mick Napier. S-a observat că Napier propune o nouă optică asupra conflictului prin care acesta se potențează prin amânare. Pornind de la structura unei scene din *Tartuffe*, s-a propus jocul amânării conflictului prin care studenții își pot gândi scenele și pot propune rezolvări creative în baza unui principiu simplu.

O parte dintre exercițiile propuse în acest capitol reprezintă structuri ce pot fi adaptate în funcție de cerințele efective ale situației de lucru. O altă parte dintre ele reprezintă forme simple prin care studentul poate experimenta forma concretă pe care o iau, prin punerea în practică, principiile teoretice enunțate. „Joaca este, în fond, fără sens, așa că avem nevoie de context ca să devină semnificativă.”¹⁴

¹⁴ John, Wright, „De ce râdem la teatru?”, Editura Nemira, București, 2016, pag. 143.

Anul II, semestrul al II-lea.

Structura practică actuală

Discuții despre personaje
Încălzire
Jocuri de impuls (varianta 1) – reluare
Jocuri de mers brownian (varianta 1) – reluare
Înțelegerea situației în context
Repetiții pe scena propriu-zisă

Propuneri de restructurare

Opțiuni de jocuri
Accidentul potențial
Succesiunea de accidente
Confuzia acțiunilor în succesiune
Improvizatii mute (etapa a 4-a)
Căutarea obiectului (etapa a 5-a)
Mers brownian (etapă finală)
Conceptul total
Exerciții de procesualitate comică – preluare (fotografia)
– prelucrare (temporitm)
– opțiune (posibilități)
– acțiune (paradoxală)
Accidentele încălzirii
Repetitivitatea unei acțiuni
Căutarea obiectului (etapa a 6-a)
Râsul ciudat (Ce ai vrea să faci?)
Jocuri de conștientizare a statutului
Jocul acțiunii opuse
Discuții despre personaje
Înțelegerea situației în context
Repetiții pe scena propriu-zisă

Concluzie

Volumul „Schimbarea structurii jocului în arta actorului” a reprezentat partea practică a cercetării. În cadrul acesteia, s-a modificat structural felul în care jocul este abordat în metodologia actuală a Universității Naționale de Artă Teatrală și Cinematografică. Restructurarea a inclus atât raportul profesorului de arta actorului la jocurile existente cât și modificarea jocurilor în sine, care au fost îmbogățite cu noi etape în funcție de cerințele enunțate în metodologie și observate în munca practică, propriu-zisă.

În cadrul primului semestru al anului I a fost introdusă etapa de joc liber, modificată în scopul descoperirii resurselor creative principale ale studenților. Mai apoi, jocurile utilizate cumulativ, au fost adaptate celor trei categorii identificate de Jennings. S-au propus etape anterioare sau ulterioare ale jocurilor deja elaborate, cu scopul de a facilita o tranziție către lucrul efectiv la scenă. În cel de-al doilea semestru al anului al II-lea, în urma studiului programei analitice și a experiențelor efective de lucru, s-a remarcat faptul că procesele principale care necesită asimilare sunt refacerea și relația. S-au formulat structuri ludice pentru a facilita înțelegerea diferențiată a celor două obiective procesuale. Jocul Concept, prin care se introduce ideea de relație, a fost adaptat pentru a facilita noi înțelegeri și

pentru a produce material efectiv de lucru pentru scena propriu-zisă.

Capitolul „Anul II, semestrul I” s-a concentrat pe tranziția de la situația dată, decontextualizată la situația din contextul macro, global al piesei. S-a observat că în primul semestru al celui de-al doilea an, sistemul face un salt de la „eu în situația dată” la ideea de personaj. Din acest motiv, pentru o bună parte dintre studenți, principiile asimilate în primul an de studiu par antagonice celor dezvoltate în primul semestru al celui de-al doilea an. Au fost observate conceptele teoretice ale programei analitice, analizate experiențele practice și sursele frecvente de blocaj. S-a sesizat faptul că procesele majore care guvernează procesul pedagogic specific modulului de realism psihologic sunt: apropierea de piesă/ epocă, aprofundarea planurilor multiple ale relațiilor interpersonale, asumarea supratemei. S-a remarcat faptul că jocul este și în acest punct un vector necesar pentru a realiza legătura dintre cunoașterea teoretică, pe cale rațională și cea experiențială, în care cunoștințele ghidează jucătorul către acțiuni practice. S-au formulat structuri de jocuri noi și o parte din structurile ludice din cadrul anului I au fost ramificate, primind noi etape, pentru a asigura continuitate în procesul educativ. De asemenea, s-au propus exerciții de cunoaștere prin intermediul resursei creative principale.

Ultimul capitol s-a concentrat pe scopurile pedagogice ale modulului de comedie. S-a remarcat că apropierea de situația comică este fundamental diferită de asumarea situației dramatice. Pornind de la studiile mai multor teoreticieni,

respectiv practicieni ai artei teatrale, s-au extras principii necesare care guvernează actorul în cadrul unei comedii. Principiile au fost transformate în exerciții model, care pot fi adaptate în funcție de necesitățile profesorilor de arta actorului în lucrul cu studenții.

Pentru lucrul în cadrul celui de-al treilea an de studiu, nu s-au propus jocuri specifice dintr-un cumul de motive. În primul rând, obiectivele trasate de metodologia Universității Naționale de Artă Teatrală și Cinematografică „I.L. Caragiale” vizează, în anul III, lucrul efectiv la un spectacol. Se presupune că toate principiile asimilate, își găsesc sensul prin repetițiile propriu-zise la un spectacol, respectiv, prin jucarea mai multor reprezentații ale aceluiași spectacol. Programă analitică nu include noi etape de învățare, noi obiective ci, mai degrabă, verificarea practică a conceptelor asimilate deja. Se poate afirma că există noi acumulări, noi descoperiri pe care studenții le realizează, totuși, acestea reprezintă mai degrabă revelații profesionale datorate experienței efective de lucru. În al doilea rând, piesele pe baza cărora se structurează spectacolele de licență variază în funcție de necesitățile grupei, de numărul de studenți, de propunerile acestora, de diverse decizii ale profesorului coordonator. Unele spectacole de licență au la bază texte clasice în timp ce în altele, se pornește de la texte contemporane. Din acest motiv, nu se pot propune exerciții care să includă toate demersurile efectuate în cadrul spectacolelor de licență, întrucât ele sunt diferite de la o grupă la alta, de la un caz la altul. Cu toate acestea, o parte semnificativă din exercițiile

propuse în volumul „Schimbarea structurii jocului” pot fi utilizate în lucrul pe orice text dramatic.

Cercetarea efectuată nu își propune să fie un manual de jocuri sau un sistem de gândire unidirecționat. Toate jocurile propuse pot suferi modificări în funcție de nevoile studenților, de noi obiective identificate, de obstacole întâlnite de profesori etc. Studiul efectuat și-a propus în primă etapă să observe elementele structurale după care se guvernează ceea ce generic denumim joc, mai apoi să studieze aplicabilitatea jocului în pedagogia actorului și în pedagogie în general, pentru ca în final, să ilustreze prin exemple concrete felul în care anumite înțelegeri pot fi facilitate prin intermediul acțiunii ludice. De asemenea, structurile propuse pot fi adaptate pentru diverse categorii de vârstă, de către profesorii care doresc să le utilizeze în lucrul cu copii, adolescenți. Se poate ca în condiții diferite de lucru (în lucrul cu copii/ adolescenți), să se releve noi sensuri pedagogice ale jocurilor propuse.

Cercetarea încearcă să vină în întâmpinarea tuturor profesorilor de arta actorului care doresc să elaboreze jocuri în lucrul cu studenții lor, tuturor studenților și aspiranților la meseria de actor care se confruntă cu o parte din neînțelegerile descrise pe parcursul drumului către profesionalizare, tuturor actorilor care se regăsesc blocajele enunțate pe parcursul repetițiilor la un proiect. Măsura importanței ideilor expuse în această cercetare va fi conferită de numărul de practicieni care vor duce mai departe, în lucrul efectiv, o parte dintre principiile extrase.

Bibliografie

- Banu, George, *Peter Brook. Spre teatrul formelor simple*, Editura Polirom București, 2005.
- Belmont, Judith, *101 activități de grup*, Editura Trei București, 2015.
- Benga, Oana, *Jocuri terapeutice*, Editura ASCR Cluj-Napoca, 2012.
- Benjamin, Jessica, „Beyond Doer and Done to: An Intersubjective View of Thirdness”. In: *Psychoanalytic Quarterly*, 2004.
- Bergson, Henri, *Teoria râsului*, Editura Polirom București, 2013.
- Boal, Augusto, *Games for actors and non-actors*, Editura Routledge London and New York, 1992.
- Boal, Augusto, *Teatrul oprimaților și alte poetici politice*, Editura Nemira București, 2017.
- Brook, Peter, *Fără secrete*, Editura Nemira București, 2012.
- Brook, Peter, *Punct și de la capăt*, Editura Nemira București, 2018.
- Brook, Peter, *Spațiul gol*, Editura Unibet București, 1997.
- Bryant, A.T., *The Zulu people*, Editura Negro Universities Press New York, 1970.
- Buxton, Richard, *The Complete World of Greek Mythology*, Editura Thames and Hudson New York, 2004.
- Caillois, Roger, *Eseuri despre imaginație*, Editura Univers București, 1975.

- Cardano, Gerolamo, *The Book on Games of Chance*, Editura Dover Publications New York, 2015.
- Chateaux, Jean, *Copilul și jocul*, Editura Didactică și Pedagogică București, 1967.
- Checkov, Michael, *Gânduri pentru actori. Despre tehnica actoriei*, Editura Nemira, București, 2017.
- Ciccone, Albert, *Manual de psihologie și psihopatie generală*, Editura Fundației Generația București, 2010.
- Cojar, Ion, *O poetică a artei actorului*, Editura Unitext București, 1996.
- Dodin, Lev, „Lev Dodin: Dacă iubesc înțeleg”, 2016, <https://yorick.ro/lev-dodin-daca-iubesc-inteleg/> accesat în data de 21.03.2020.
- Donnellan, Declan, *Actorul și țința*, Editura Unitext București, 2006.
- Eagleman, David, *Creierul. Povestea noastră*, Editura Humanitas București, 2018.
- Eagleman, David, *INCOGNITO. Viețile secrete ale creierului*, Editura Humanitas București, 2017.
- Elkonin, Daniil Borisovici, *Psihologia jucătorului*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1980.
- Freud, Anna, *Normality and Pathology in Childhood: Assessments of Development*, Editura International Universities Press New York, 1965.
- Freud, Sigmund, *Civilization and Its Discontents*, Editura Martino Fine Books Eastford, 2010.
- Freud, Sigmund, *Interpretarea viselor*, Editura Trei, București, 2010.

- Freud, Sigmund, *The ego and the id*, Editura Martino Fine Books, Torrington, 2010.
- Goffman, Erving, *Relations in public*, Editura Transaction Publishers New Jersey, 2009.
- Goffman, Erving, *Viața cotidiană ca spectacol*, Editura Comunicare.ro, București, 2007.
- Grof, Stanislav, *Dincolo de rațiune*, Editura Curtea Veche București, 2009.
- Groos, Karl, *The play of animals*, Editura D. Appleton and Company, New York, 1989.
- Groos, Karl, *The play of man*, Editura Ulan Press, Paris, 2012.
- Grotowski, Jerzy, *Spre un teatru sărat*, Editura Unibet București, 1998.
- Harari, Yuval Noah, *21 de lecții pentru secolul XXI*, Editura Polirom, București, 2018.
- Harari, Yuval Noah, *Homo deus. Scurtă istorie a viitorului*, Editura Polirom, București, 2018.
- Harari, Yuval Noah, *Sapiens. Scurtă istorie a omenirii*, Editura Polirom, București, 2017.
- Huizinga, Johan, *Homo ludens*, Editura Humanitas București, 1998.
- Jennings, Sue, *Creative Play with Children at Risk*, Editura Speechmark Publishing Ltd. Brackley, 2006.
- Jennings, Sue, *Introduction to developmental playtherapy*, Editura Jessica Kingsley Publishers, Londra, 1999.
- Jennings, Sue, *Neuro-dramatic-play and trauma*, B Braun Medical Industries, Penang, Malaysia, 2012.
- Johnstone, Keith, *IMPRO Improvisation and the Theatre*, Editura Routledge New York, 1987.

- Kaduson, Heidi; Schaffer, Charles, *101 tehnici favorite ale terapiei prin joc*, Editura Trei București, 2015.
- Klein, Melanie, *The Psycho-Analysis of Children*, Editura Groove Press Inc, New York, 1960.
- Lieberman, Daniel, Long, Michael, *Dopamina: despre cum o singură moleculă din creierul nostru controlează iubirea, sexul și creativitatea – și va hotărî soarta omenirii*, Editura Publica, București, 2019.
- Mamet, David, *Teatru*, Editura Curtea Veche București, 2013.
- Marcelli, Daniel, *Tratat de psiho-patologie a copilului*, Editura Fundației Generația, București, 2003.
- Mead, Margaret, *Coming of age in Samoa*, Editura William Morrow Paperbacks New York, 2001.
- Michailov, Michaela, Apostol, Radu, *Teatrul educațional. Jocuri și exerciții*, Centrul Educațional Replika, 2013.
- Mnouchkine, Ariane, *Arta prezentului*, Fundația culturală „Camil Petrescu”, București, 2010.
- Napier, Mick, *Improvise: Scene from the inside out*, Editura Heinemann Drama, Portsmouth NH, 2004.
- Ostermeier, Thomas, *Teatrul și frica*, Editura Nemira București, 2016.
- Piaget, Jean, *Play, dreams and imitations in childhood*, Editura Routledge Londra and New York, 2000.
- Saiu, Octavian, *În căutarea spațiului pierdut*, Editura Nemira, București, 2008.
- Solomon, Marcus, *Jocul ca libertate*, Editura Scripta, București 2003.
- Spolin, Viola, *Improvizație pentru teatru*, Editura UNATC Press, București, 2008.

- Stanislavski, Konstantin, *Munca actorului cu sine însuși*, Editura Nemira București, 2013.
- Șerban, Andrei, *Ne e teamă să trăim aici și acum*, 2013, <https://www.ziarulmetropolis.ro/andrei-serban-ne-e-teama-sa-traim-aici-si-acum/> accesat în data de 18.03.2020.
- Tonitza-Iordache, Mihaela, *Despre joc-Probleme ale mimesisului în arta jocului*, Editura Junimea, Iași, 1980.
- West, Janet, *Child-Centred Play Therapy*. Second edition, Editura Hodder Education Londra, 1996.
- Winnicott, Donald, *Joc și realitate*, Editura Trei București, 2006.
- Wright, John, *De ce râdem la teatru*, Editura Nemira București, 2015.



ISBN: 978-606-37-1211-1
ISBN: 978-606-37-1214-2